

RAPPORT D'ÉVALUATION DES SECTIONS BILINGUES FRANCOPHONES EN POLOGNE

ENJEUX ET CONSTATS FINAUX

Réalisé à la demande de l'Ambassade
de France en Pologne
Sous la direction de Laurent Gajo



Ambassade de France en Pologne
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

RAPPORT D'ÉVALUATION DES SECTIONS BILINGUES FRANCOPHONES EN POLOGNE

Enjeux et constats finaux

Laurent Gajo

*Directeur de l'Ecole de Langue et de Civilisation française
Université de Genève*

avec la collaboration de

Cecilia Serra Stern

*chargée de recherche et de cours
Universités de Berne et de Lausanne*

et de

Marek Zajac

*Responsable du département des Langues Etrangères
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli*

en collaboration avec

Marlena Fałkowska

Katarzyna Zakroczyńska

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

Financement :

Ambassade de France en Pologne (France) / <http://www.ambafrance-pl.org/>;
Ministère de l'Education Nationale (Pologne) / <http://www.men.waw.pl/> ;
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (Pologne) / <http://www.codn.edu.pl>.

Rapport élaboré par :

Laurent Gajo
Cecilia Serra Stern
Marek Zajac
Marlena Fałkowska
Katarzyna Zakroczymska

La publication de ce rapport a été rendue possible grâce aux établissements à filières bilingues et aux différentes institutions concernées, qui ont prêté leur concours aux experts chargés de conduire cette évaluation.
Qu'ils soient tous ici chaleureusement remerciés.

SOMMAIRE

Introduction générale, 5

Cadre, données et objectifs du rapport, 5

I^{RE} PARTIE : APPROCHE QUALITATIVE, 7

1. Le modèle bilingue francophone en Pologne, 9

L'année " zéro ", 9

Entre français langue étrangère (FLE) et français langue maternelle (FLM), 10

Le cadre méthodologique, 10

Sélection, 11

Evaluation - certification, 11

Débouchés, 12

Formation des enseignants, 12

2. Les représentations des acteurs pédagogiques concernant la langue, son apprentissage et le bilinguisme, 12

Choix du français, 12

Avantages du plurilinguisme, 13

La compétence bilingue, 14

3. Articulations entre langues et disciplines, 15

Classe de langue et DNL, 16

Intégration langue/discipline : pistes de réflexion et exemples, 17

4. Vers quelques recommandations, 22

Annexes, 24

A. Etablissements et institutions rencontrés dans le cadre des missions effectuées en Pologne par M. L. Gajo et Mme Cecilia Serra Stern, 24

**B. Mission d'évaluation des filières bilingues francophones.
Document de travail pour le recueil des données 26**

II^E PARTIE : APPROCHE QUANTITATIVE, 43

1. Origines, 45

2. Base juridique, 45

3. Filières bilingues francophones /collèges et lycées/, 45

4. Enquête - sections bilingues - collèges (analyse), 48

Conclusions, 55

5. Enquête - sections bilingues - lycées (analyse) 56

Conclusions, 62

RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES EN BREF, 64

ANNEXES, 66

A. Glossaire, 66

B. Enquête - sections bilingues, 68

C. Avenant à agrément entre le Ministère polonais de l'éducation nationale et l'Ambassade de France, 78

D. Exemple d'épreuves du bac 2004/2005, 81

E. Bibliographie (sélection), 114

F. Index, 115

INTRODUCTION GENERALE

LAURENT GAJO

CADRE, DONNÉES ET OBJECTIFS DU RAPPORT

Ce rapport rend compte de la situation des sections bilingues francophones en Pologne au cours du 1^{er} semestre 2005. Il est élaboré d'entente entre l'Ambassade de France et le Ministère polonais de l'Education nationale, à travers le CODN, en charge de la formation continue des enseignants et de divers projets pédagogiques.

Le rapport fait état d'aspects **institutionnels et pédagogiques**, à un moment-clé où la « matura » polonaise vit un profond changement et où la Pologne est membre de l'Union européenne depuis un an. Un moment-clé aussi pour toute l'Europe, qui pense ses enjeux éducatifs à travers un plan d'action « langues » suscitant très explicitement la diffusion de l'enseignement bilingue comme moyen performant pour le développement des compétences linguistiques plurilingues, la réussite scolaire plus généralement et la mise en place d'une identité européenne.

Les **données** de ce rapport sont de deux types, **quantitatives** et **qualitatives**. Les premières se basent sur un questionnaire adressé aux enseignants et aux responsables d'établissements. Elles concernent essentiellement les aspects institutionnels. Les secondes, de nature avant tout pédagogiques, se profilent comme suit :

- **recherche documentaire** : examen de divers documents relatifs à l'enseignement bilingue, aux sections bilingues francophones, à leur mise en place et à leur suivi ainsi qu'à la réforme de la « matura » et aux questions d'évaluation (cf. documents en référence) ;
- **observations en classe** : les différents collèges et lycées visités (cf. liste annexée) ont fait l'objet d'observations au moins dans une classe de langue et dans une classe de discipline non linguistique (DNL) enseignée en français ; parfois, un enregistrement a pu être réalisé ; quelques enregistrements ont donné lieu à transcription ;
- **entretiens semi-directifs avec les enseignants** : dans chaque établissement, les chercheurs se sont entretenus avec un groupe d'enseignants de français et de DNL, de manière à recueillir leurs impressions, expériences et souhaits en lien avec l'enseignement bilingue (cf. canevas annexé) ;
- **entretiens semi-directifs avec les élèves** : dans chaque établissement, les chercheurs se sont aussi entretenus avec un groupe d'élèves (cf. canevas annexé).

Les données « entretiens » permettent de contextualiser les observations menées en classe, mais l'éventuel décalage entre ces deux types de données conduit à des arguments intéressants sur les rapports entre représentations et pratiques.

Les **objectifs** généraux du rapport peuvent être énoncés comme suit :

- expliciter les bonnes pratiques ;
- thématiser et contextualiser les bonnes conceptualisations ;
- mettre en évidence les faiblesses ;
- établir les recommandations subséquentes.

Plusieurs **objectifs particuliers** consisteront dans le fait de dégager les valeurs du bilinguisme, celles du français et, incidemment, de la L1, ainsi que celles de l'Europe. Il s'agira aussi de déterminer les moyens-conditions en termes d'harmonisation méthodologique, de formation des enseignants, de création de matériel, de reconnaissance des diplômes, d'accès aux filières bilingues (« démocratisation »). Il faudra enfin envisager les besoins en termes de communication, de réseaux, d'accompagnement et de valorisation scientifiques et pédagogiques.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

Laurent Gajo et Cecilia Serra Stern

RAPPORT D'ÉVALUATION DES SECTIONS BILINGUES FRANCOPHONES EN POLOGNE

Enjeux et constats finaux

**/I^{re} partie/
approche qualitative**

1. LE MODÈLE BILINGUE FRANCOPHONE EN POLOGNE

Les sections bilingues francophones existent en Pologne, dans leur version moderne, depuis 1992. Jusqu'à récemment, elles ne concernaient que le lycée et correspondaient donc à un modèle bilingue tardif. Ce modèle tardif – comme tout **modèle tardif** en principe – est en outre partiel, dans la mesure où certaines disciplines seulement sont enseignées en français. La réorganisation du système scolaire polonais a conduit à la création de collèges et, partant, de sections bilingues au sein des collèges. Le modèle bilingue s'en trouve ainsi avancé et correspond à un **modèle moyen**, toujours partiel.

Dans les deux cas, le démarrage de l'enseignement bilingue se fait relativement tard, alors que le bilinguisme est encouragé dans ses formes précoces (primaire ou même maternelle) au niveau européen. Ses résultats plus que satisfaisants peuvent en être d'autant plus remarquables.

Avant l'avènement du collège, le lycée prévoyait, à l'entrée de la section bilingue, une **année dite « zéro »**, consacrée à l'enseignement intensif du français, à raison d'environ 18 heures par semaine. Cette année s'ajoutait au parcours scolaire, et est en principe rendue inutile par le nouveau parcours. Certains lycées l'ont toutefois maintenue jusqu'à ce jour, notamment pour permettre l'admission en section bilingue d'élèves n'ayant pas fréquenté un collège bilingue.

Les entretiens menés avec les enseignants et les élèves plaident majoritairement pour l'utilité de cette année « zéro ». On y souligne l'excellente formation des élèves et leur degré supérieur de maîtrise de la langue par rapport aux élèves issus du collège. Il serait sans doute utile d'approfondir la question et de comparer l'organisation extensive et intensive de l'enseignement, la question de l'enseignement des DNL en français échappant d'une certaine manière à cette opposition. Ce flou concernant l'identification des DNL en L2 et, partant, des spécificités de la méthodologie bilingue, peut se reporter sur l'organisation des groupes-classes : si l'enseignement bilingue des DNL est assimilable à un cours de langue, les classes peuvent être dédoublées. Au-delà de ce problème d'ingénierie éducative, aux dires des élèves et des enseignants, **commencer plus tôt et en faire davantage dans la L2 ne semble poser aucun problème.**

Par rapport au passage au système « collège-lycée », les enseignants déplorent la perte d'une année (3 au lieu de 4) d'études au lycée, extrêmement contraignante pour les programmes et favorisant une condensation des connaissances. Au vu des exigences particulières de l'enseignement bilingue, dont les atouts se mesurent surtout dans le **processus d'accès aux connaissances** plus que dans son produit, la réduction du temps à disposition au lycée doit impérativement s'accompagner d'une refonte des programmes et d'une réorientation méthodologique, **moins encyclopédique** (cet aspect sera développé plus bas).

Ce changement structurel semble préoccuper autant les directeurs d'établissements scolaires que les enseignants concernés ou même les élèves. Pour en saisir les raisons, et comprendre pourquoi ce qui serait envisagé, sous d'autres latitudes, comme un renforcement de l'ancrage bilingue dans le tissu scolaire (avènement du collège bilingue), est ici sujet à caution et même considéré de manière négative, il faut, entre autres, s'interroger sur la valeur attribuée à l'étude intensive du français, ou année « zéro », et sur les représentations qui en découlent, fort heureusement compensées, le plus souvent à l'insu même des acteurs, par des pratiques d'enseignement/apprentissage très efficaces.

L'année « zéro »

L'année « zéro » vise à doter les élèves d'un bagage solide de connaissances langagières, un véritable prérequis à l'administration de l'enseignement des disciplines en L2. Tout en reconnaissant son originalité, on peut aussi considérer cette année comme la variation ultime du modèle « traditionnel » de l'enseignement d'une langue étrangère qui, dans d'autres pays et peut-être aussi en Pologne, consiste à fournir d'abord les « bases » d'une langue avant de passer à l'étude, par exemple, de la littérature ou de la civilisation ou d'autres sujets réputés complexes. Cela donne la possibilité, autant aux enseignants qu'aux élèves, de paramétrer les étapes de l'acquisition de la langue par rapport à des échelons reconnus, et d'assurer l'homogénéité de la classe et de ses résultats.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

L'enseignement bilingue, par ailleurs, se fonde d'abord sur d'autres critères. Il se réalise à partir de la transmission et de l'élaboration des contenus disciplinaires, qui deviennent l'objectif prioritaire de l'enseignement/apprentissage, il résout localement les problèmes langagiers qu'il suscite ou même les devance en jouant la collaboration entre l'enseignement de la langue 2, orienté vers les besoins langagiers de la discipline, et l'enseignement des disciplines, qui renforce et fait avancer, parce qu'il en problématise l'usage, les connaissances en L2. Il demande, par contre, une plus grande flexibilité, autant des enseignants que des élèves, car les étapes acquisitionnelles sont davantage nuancées et la progression individuelle prend le pas sur la vérification collective et, partant, est moins sujette au contrôle systématique des connaissances acquises. Une flexibilité, cependant, largement compensée par la qualité, désormais bien connue, de l'acquisition, qui développe autant les capacités cognitives que langagières des apprenants.

L'enseignement francophone bilingue en Pologne a, jusqu'à présent, articulé de manière efficace ces deux modes, sans, par ailleurs, questionner les éventuelles contradictions qui se dégagent de cet appariement. L'enseignement bilingue des disciplines, et même du français au niveau du lycée, se fait dans les conditions que nous venons de mentionner à propos de l'enseignement bilingue en général (avec une réserve, cependant, sur la collaboration entre enseignants de langue et de discipline, voir *infra*) et donne lieu à des résultats très positifs. En contrepartie, l'expérience de l'année « zéro », réputée seule dépositaire de l'acquisition du français, entraîne avec elle un faisceau de représentations, à propos de l'enseignement bilingue des disciplines, du français et même du langage, qu'il convient d'analyser de près car elles façonnent les savoir-faire, les motivations, et risquent d'entraver la reconversion vers le modèle extensif d'enseignement bilingue.

Entre français langue étrangère (FLE) et français langue maternelle (FLM)

En lien avec ce qui précède, il est difficile de parler systématiquement de FLE dans les sections bilingues francophones en Pologne. En effet, si l'orientation « FLE » concerne bien le collège et la classe « zéro », la perspective semble basculer du côté du FLM au lycée et en classe de langue. Dans les cours de littérature par exemple, le langage des enseignants n'est en rien modifié et les élèves sont appelés à assumer, à peu de choses près, les mêmes prestations qu'un élève français. Les épreuves de « matura » (sujets, déroulement) le confirment. La présence d'enseignants natifs, notamment de lecteurs français, influence sans doute cette tendance.

Ce passage FLE-FLM peut à la fois rassurer et inquiéter. Rassurer, car il dénote une très rapide progression du niveau linguistique des élèves et une exigence de compétence élevée de la part des enseignants. Inquiéter, car le problème linguistique pourrait être sous-estimé et les potentialités particulières du bilinguisme sous-exploitées.

Le cadre méthodologique

Les sections bilingues relèvent de l'Education nationale polonaise et suivent donc les règlements d'études locaux. Ceux-ci prévoient notamment que les élèves du système public polonais maîtrisent impérativement le contenu des DNL en polonais. Ceci implique, pour les DNL enseignées (aussi) en français, que la terminologie de base soit connue dans les deux langues, ce qui favorise un **double apprentissage plutôt qu'un apprentissage intégré**.

Les enseignants doivent s'accommoder de cette situation et refaire parfois des petites parties de programme dans la L1, ce qui correspond assez peu à l'idéal de l'enseignement bilingue, où les langues se partagent le territoire scolaire sans chevauchements. Ceux-ci interviennent toutefois en termes de reformulations, rappels, en tant que techniques pédagogiques ordinaires.

Le choix des disciplines disponibles est toutefois large, avec un maximum de 6 : histoire, géographie, biologie, mathématiques, physique et chimie. Un minimum de deux DNL doit être enseigné en L2 pour que l'on puisse parler de « section bilingue ». **L'alternance** de langues intervient ainsi à l'intérieur des DNL concernées mais, **si elle est pratiquée, elle reste peu conceptualisée**.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

Au niveau de la didactique des langues et des disciplines, les traditions française et polonaise présentent des divergences notables, sans considérer la variabilité inhérente aux différents établissements polonais. Globalement, du côté polonais, on centre les priorités davantage sur les produits que sur les processus de l'apprentissage. Il en découle une **approche très encyclopédique** de la DNL qui se traduit, du côté linguistique, par une vision de la langue comme nomenclature (nous y reviendrons). La « stratégie » d'enseignement/apprentissage qui s'en trouve alors valorisée correspond à la mémorisation/imprégnation.

L'utilisation de deux langues d'enseignement, la coopération entre deux systèmes éducatifs et certains de ses enseignants devrait donc donner lieu à plus de réflexion méthodologique, de nuances dans les choix pédagogiques. D'un côté comme de l'autre, il s'agit de casser des associations automatiques ou traditionnelles et de favoriser des approches nouvelles. Du côté français, la démarche critique ou analytique ne doit pas forcément s'accompagner d'une didactique L1 alors que, du côté polonais, il s'agit de problématiser la langue et son lien aux savoirs, même en L1.

Sélection

Les sections bilingues francophones rencontrent un vif succès et doivent trier leurs élèves à l'entrée. On note toutefois des variations importantes d'un établissement à l'autre, certains peinant à remplir leurs classes et d'autres devant refuser une très grande partie des demandes d'inscription.

La demande moyenne étant forte, elle appelle une procédure de sélection, plutôt coutumière dans le système scolaire polonais. Si une telle procédure semble légitime, l'on pourra toutefois encourager une réflexion préalable sur le sens de cette demande. Selon les modalités retenues à terme pour le filtre d'entrée, l'on pourra craindre que :

- le bilinguisme soit associé à une élite intellectuelle : or, l'on sait que le bilinguisme concerne tout type d'apprenants et est appelé à se régulariser ; ainsi, l'enseignement bilingue ne saurait demeurer une « simple » option éducative, et la politique européenne le confirme ;
- la difficulté soit associée au français : or, l'on sait que les représentations du français en font souvent une langue difficile, « chargée » de culture, ce qui peut tout à la fois attirer une certaine élite et ralentir toute une frange de la population, surtout à l'heure où l'anglais se développe, à tort ou à raison, sur des représentations tout autres.

Si les sections bilingues francophones incarnent sans doute une identité éducative propre, s'adressant en priorité à un public donné, elles doivent **penser très minutieusement cette identité et revoir constamment leur bassin de recrutement** en fonction d'autres offres éducatives et des enjeux transversaux au niveau européen.

Evaluation – certification

La nouvelle « matura » a apporté d'importantes réformes dans les procédures d'examen notamment, contrôlées par une Commission centrale d'examens et imposant une évaluation externe. Un tel procédé amène une certaine homogénéisation, la mise en place d'objectifs communs dans un paysage éducatif très diversifié.

Pour la « matura bilingue », les élèves passent, en plus des épreuves de langue, une épreuve de DNL (discipline non linguistique) en français. Dans ce cas, ils ne peuvent cependant opter que pour le niveau de base et non pour le niveau approfondi dans la discipline. Une majorité des élèves interrogés ne comprend pas cette disposition et se dit prête à passer un examen en DNL au niveau approfondi. Une telle option nous semblerait importante, dans la mesure où elle contribue à dissiper une représentation qui ferait du bilinguisme une surcharge cognitive, de la L2 une barrière à l'apprentissage détaillé et rapide d'une DNL.

La certification et sa spécificité bilingue donnent lieu à un certain nombre d'interrogations de la part des élèves et des enseignants. La plus-value linguistique, valorisée par l'attestation délivrée

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

par l'Ambassade de France, doit donner lieu à davantage de reconnaissance et s'accompagner de la mise en évidence d'autres plus-values. La quantité et la qualité des connaissances développées dans l'enseignement bilingue doivent être reconnues à l'entrée à l'université notamment. Elles pourraient aussi donner lieu, à terme, à une double certification du type « matubac ».

Débouchés

Les élèves interrogés et les expériences effectives montrent que la section bilingue ne conduit pas automatiquement à la philologie romane ni même aux études de langues. Bien des étudiants s'orientent vers d'autres filières, conscients de bénéficier d'un atout éducatif transversal. Cet état de fait donne tout son sens et toute sa force à l'enseignement bilingue, qui propose une réelle alternative éducative, trop souvent rangée dans ses aspects purement linguistiques.

Formation des enseignants

Comme souvent dans le domaine de l'enseignement bilingue, la formation de base fait défaut. L'on vise tant bien que mal une double expertise, linguistique et disciplinaire, pour les enseignants, alors qu'**il manque une réelle formation spécifique** conduisant à la maîtrise des outils didactiques bilingues. Ainsi, au-delà de la mise en place progressive de formations « ad hoc », le système devrait penser à viser le recrutement de ses propres anciens élèves.

Très souvent, avec l'enseignement bilingue, l'on se trouve dans un « vide » pédagogique, où les enseignants interviennent dans un dispositif qu'ils n'ont jamais connu. Sur ce point-là, il faut souligner qu'il s'agit aussi du cas de bon nombre d'enseignants français de FLE.

La question de la formation linguistique des enseignants est évoquée régulièrement par les élèves, qui disent apprécier la présence des stagiaires et des auxiliaires de conversation français, appelés « lecteurs ». Leur faveur va ainsi souvent à un enseignant natif. Cet argument, compréhensible, est toutefois à prendre avec grande précaution, dans la mesure où il entretient une représentation très monolingue de la langue. En effet, il ne prend pas véritablement en compte la dimension bilingue de la compétence de communication, débouchant forcément sur une maîtrise inégale en même temps qu'originale des deux langues (nous y reviendrons).

2. LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS PÉDAGOGIQUES CONCERNANT LA LANGUE, SON APPRENTISSAGE ET LE BILINGUISME

Les représentations des élèves et des enseignants, recueillies essentiellement à travers les entretiens semi-directifs, aident non seulement à contextualiser et à élargir les observations en classe, mais constituent un élément central de la relation pédagogique et des potentialités de l'apprentissage. C'est pourquoi il convient de les établir minutieusement et de suivre leur évolution.

Choix du français

Posées aux élèves, des questions sur le choix du français et sur le plurilinguisme attirent des réponses à première lecture stéréotypées, mais dont la justification en fait ressortir le caractère pondéré et les motivations sous-jacentes. Ceci d'autant plus que ces élèves connaissent et apprennent aussi d'autres langues, en général l'anglais, l'espagnol ou l'italien, mais sans passer par des filières bilingues.

La beauté du français, l'importance de la culture qu'il véhicule et son rayonnement en Europe et dans le monde, certes, mais aussi son poids sur le marché de l'emploi, en Pologne ou ailleurs.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

« en plus, seulement 4% des gens dans notre région connaissent cette langue, alors c'est un grand atout quand on cherche du travail »

« beaucoup de gens connaissent l'anglais, mais le français c'est la deuxième langue d'Europe, ça va nous donner beaucoup de chances pour trouver du travail »

Le fait que le français soit une langue diffusée, une **langue d'accès au savoir sans pour autant bénéficiaire de la popularité de l'anglais renforce son attrait**, dans la mesure où l'on trouve dans l'étude du français un atout utile mais inégalement présent dans les « curricula vitae ». Mais le stéréotype du « français – langue difficile » peut jouer autant comme attrait que comme répulsion envers la langue. Pour revenir au problème de la sélection, le fait que celle-ci mène au français est de loin préférable au fait que le français fonctionne comme critère de sélection.

Pour certains élèves du Gimnazjum (collège), le choix du français donne la possibilité de raviver une langue familiale et/ou de liens établis en France.

L'aspect « civilisation » retient beaucoup l'attention des élèves, qui déplorent souvent que cette dimension ne soit pas plus forte dans l'enseignement ou les expériences scolaires. Ils déplorent aussi que la langue du cours de français soit très littéraire, en **décalage important avec les pratiques quotidiennes**, cet écart affectant moins les DNL enseignées en français. Il s'agit sans doute ici d'une des conséquences d'une orientation plutôt « FLM » que « FLE », telle que présentée plus haut. Nous en profitons ainsi pour insister sur le fait que la didactique du FLE ne doit pas prendre en considération que le niveau de compétence des élèves, mais aussi le contexte d'enseignement et son caractère « homoglotte » ou « alloglotte ». Même dans les sections bilingues francophones, la langue sociale majoritaire demeure le polonais et donne à ce programme scolaire un **caractère alloglotte**.

Avantages du plurilinguisme

Le plurilinguisme apporte, comme il se doit, « une **ouverture** de l'esprit et une ouverture sur le monde », tout comme l'enseignement bilingue, l'instance médiatrice entre l'ici et l'ailleurs qui, en plus de « la maîtrise de la langue », contribue à « l'ouverture de l'esprit parce qu'on a des échanges même artistiques, on participe à des concours, bref tout ça, et c'est une bonne formation du caractère », sans oublier le savoir-faire cognitif et langagier qu'elle transmet:

« quels avantages tirez-vous de la section bilingue, par rapport à vos collègues qui ne suivent pas pareille filière ? »

« oui, bien sûr, parce qu'on se débrouille mieux en parlant, on a pas les problèmes à s'exprimer, et parce qu'on apprend à comment apprendre effectivement la langue, sur quoi il faut se concentrer et tout ça " " oui, des stratégies, on peut dire comme ça [...] ou il ne faut pas avoir peur à parler, en plus beaucoup de mots se ressemblent en anglais et en français »

« l'étude du français aide à apprendre les autres langues, que ce soit l'espagnol ou l'anglais, pour les similarités que l'on rencontre »

L'atout du bilinguisme pour l'apprentissage d'autres langues, et de la connaissance d'une langue romane pour aller vers d'autres langues romanes ressort à plusieurs reprises. Par ailleurs, le bilinguisme se trouve régulièrement associé à diverses valeurs, comme la **tolérance**, qui sont à mettre en lien avec le projet éducatif et citoyen de l'Union européenne, empreint au demeurant d'un évident héritage français.

La compétence bilingue

L'enseignement en section bilingue peut aussi confirmer ou infirmer la perception que les élèves se font de l'individu bilingue. On trouve des points de vue très variables sur le bi/plurilinguisme,

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

conçu tantôt comme une addition de compétences et tantôt comme une compétence originale. À noter qu'au niveau du lycée, parmi ceux qui ont passé par l'année « zéro », la définition du bilingue ne fait que calquer le stéréotype bien connu, celui d'une personne qui maîtrise parfaitement deux langues. En revanche, les élèves du Gimnazjum donnent spontanément une **définition fonctionnelle** – et plus appropriée, même en termes linguistiques – du bilingue:

« être bilingue ce n'est pas ne pas faire des fautes, mais passer d'une langue à l'autre sans rencontrer de problèmes »

« faire des fautes c'est naturel, nous faisons des fautes aussi en polonais, donc c'est impossible de ne pas faire des fautes en français »

Une définition du bilinguisme qui va de pair avec la reconnaissance de la fonctionnalité de l'enseignement bilingue et des avantages que l'on peut tirer d'une didactique qui alterne ou intègre L2 et en L1. Mais aussi, et de manière inattendue, la conscience de faire partie d'une élite, d'avoir été sélectionné parmi les meilleurs, ce qui, à l'évidence, renforce les motivations:

« on fait la même chose deux fois, on fait très attention pendant les cours, dans les classes bilingues il y a des personnes intelligentes, par exemple entre nous il n'y a pas de personnes bêtes [rires] et puis ici tout le monde veut travailler, réussir, alors on a des bonnes notes; mais aussi le professeur de français nous explique quelque chose, comme le professeur polonais, mais peut-être on comprend en français d'abord et après en polonais, parce que les deux donnent des explications un peu différentes sur le même sujet »

Les enseignants partagent aussi les opinions de leurs élèves et sont conscients de leur niveau excellent et de la force de leurs motivations:

« Il faut beaucoup travailler, beaucoup chercher, mais c'est aussi un grand moyen d'enrichissement personnel »

« La préparation des cours, le matériel, j'ai les livres français, mais ils ne sont pas compatibles avec les programmes polonais, alors je travaille beaucoup à l'ordinateur, pour préparer mes textes, on manque toujours de temps, mais quand même c'est très riche, en plus nous avons des élèves très intelligents, très motivés, qui veulent bien travailler, ce sont les meilleurs élèves, alors nous n'avons pas de problèmes, si nous travaillons dans les autres classes alors on peut constater que les élèves ne sont pas motivés, qu'ils ne veulent pas apprendre »

Pour d'autres enseignants, le travail en section bilingue est une occasion de **réfléchir davantage sur la discipline** qu'ils enseignent et d'en améliorer la didactique:

« il est vrai que ça prend beaucoup de temps, je travaille avec des photocopies et je passe d'une langue à l'autre, car il faut bien comprendre les problèmes en polonais et en français »

« c'est très intéressant d'enseigner l'histoire en passant d'un point de vue à l'autre, par exemple l'histoire de la seconde guerre mondiale du point de vue français et polonais »

Généralement, le travail bilingue est présenté comme plus coûteux aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. Mais il s'agit d'un investissement qui rapporte, d'abord de la satisfaction. Plusieurs enseignants nous disent qu'ils trouvent une **gratification intellectuelle** – en l'absence, il faut le dire, d'une véritable gratification salariale ou statutaire – dans l'enseignement bilingue, qu'ils fuient la routine et la banalité.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

Pour tous, enfin, le choix du français a été dicté par l'amour pour la langue et la culture françaises, et ils apprécient le rôle médiateur de l'Ambassade et le soutien qu'ils en retirent:

« La collaboration avec l'Ambassade de France est très fructueuse et donne lieu à des bourses de spécialisation en France qui sont une excellente occasion de formation »

Une question posée aux enseignants portait aussi sur les avantages éventuels de l'enseignement bilingue sur la L1, le polonais. Une manière aussi de vérifier si la problématique bilingue dépasse les limites du cadrage habituel (centration de l'effort didactique sur la L2), en faveur d'un regard holistique qui envisage **l'apport conjoint – et mutuellement restructurateur – des deux langues**. Certains enseignants, encore une fois au niveau du Gimnazjum, observent ce phénomène, en y prêtant différents sens ou effets de cause, faute d'une formation guidée sur ce sujet. De manière générale, ils remarquent que les élèves de la filière bilingue sont plus performants en L1 que leurs camarades monolingues sans, pour autant, s'en expliquer vraiment la cause.

« les deux langues, le polonais et le français sont tellement différentes que les élèves se rendent vite compte qu'ils ne peuvent pas traduire, cela doit venir de l'intérieur de la langue, sans vouloir faire des ponts. Mais cela apporte une attitude réflexive face aux deux langues, et amène donc une amélioration des résultats en L1 »

« les langues se mélangent et le français se mêle au polonais dans la vie quotidienne, il y a donc un enrichissement pour le polonais »

Globalement, enseignants et élèves se montrent donc très satisfaits des processus et des résultats inhérents à la section bilingue. Les observations en classe confirment le grand intérêt de ce système, soutenu par un capital de ressources pour la plupart adéquates. Ces ressources demandent néanmoins à être çà et là redéfinies et, globalement, mises en évidence et articulées.

3. ARTICULATIONS ENTRE LANGUES ET DISCIPLINES

Le propre d'un programme bilingue est de **favoriser l'apprentissage des langues par leur utilisation comme médium d'instruction** dans le cadre de disciplines non linguistiques (DNL). Dans les sections bilingues francophones, le français L2 figure ainsi comme discipline d'enseignement (discipline linguistique – DL) et comme langue intervenant dans l'enseignement des DNL. On se trouve évidemment dans le prolongement ultime des méthodes communicatives, pour lesquelles **l'apprentissage passe par la pratique et, en particulier, par les problèmes rencontrés dans la pratique**. L'idée est d'utiliser la langue dans des situations concrètes de communication, en l'occurrence dans la réalisation de tâches scolaires. Il se pose alors à l'enseignement bilingue un certain nombre de contraintes ou de conditions :

- l'enseignement bilingue suppose un recours très modéré à la pédagogie frontale ;
- l'enseignement bilingue suppose une didactique de type (co-)constructiviste ;
- l'enseignement bilingue subordonne la « qualité » des moyens de communication aux objectifs de la tâche.

Or, il faut bien le constater, **les traditions française et polonaise ne partent pas des mêmes acquis ou des mêmes traditions** en termes d'orientations méthodologiques, sans compter la variation interindividuelle d'un enseignant ou d'une génération d'enseignants à l'autre.

Du point de vue de l'articulation entre DL et DNL, bien des élèves indiquent qu'ils **pensent apprendre le français davantage en cours de langue qu'en cours de discipline**. L'on peut sans

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

doute attribuer cette représentation à la présence plus explicite des contenus linguistiques en DL, leur traitement moins « senti » en classe de DNL étant somme toute un bon signe du point de vue méthodologique. Mais on peut aussi l'attribuer au **niveau très variable de la compétence des enseignants en L2**, cet aspect n'étant pas à occulter et constituant un des problèmes majeurs des programmes bilingues qui ne cèdent pas au confort de s'organiser sur le principe « une personne – une langue ». Dans ce cas-là, le bilinguisme se présente en quelque sorte comme un défi partagé entre les enseignants et les élèves, et l'on parle dans certaines situations de « **co-apprentissage** ».

Quoi qu'il en soit, le fait que les élèves pensent apprendre la langue essentiellement dans les cours de DL repose en priorité sur une représentation méthodologique qui attribue au cours de langue le rôle de préalable, de socle à l'utilisation de langue en DNL. Il y a ainsi une espèce de **rupture – contraire à une approche communicative – entre apprentissage et communication, celui-là précédant celle-ci**.

Classe de langue et DNL

Les acteurs concernés (direction, enseignants, élèves) considèrent donc l'acquisition préalable du français comme un « socle dur » sur lequel on bâtit les connaissances disciplinaires. Cette perception tient sans doute à l'héritage de l'année « zéro », mais continue d'une certaine manière à être alimentée par les collègues, qui ne font intervenir les DNL en L2 qu'en 2^{ème} année, après avoir concentré leur effort sur l'apprentissage de la langue comme discipline uniquement en 1^{ère} année. Notons que ce choix pédagogique, tout comme celui de l'année « zéro » peut se défendre même dans le cas de la méthodologie bilingue, mais doit se construire sur d'autres représentations et intentions, où communication et apprentissage s'articulent.

Dans tous les cas, avant d'affronter les DNL en L2, les élèves estiment avoir acquis l'ensemble des règles grammaticales et d'usage qui leur est nécessaire pour poursuivre leurs études. Questionnés, entre autres, sur l'évaluation de l'acquisition du français lors des cours de discipline, plusieurs s'étonnent de la question et peinent à y trouver du sens, car, d'une part, ils pensent avoir déjà les connaissances nécessaires (« nous connaissons déjà le français avant de commencer ») et, d'autre part, ils ne voient pas de liens à établir entre un français disciplinaire et l'étude du français. À leur avis, les domaines restent séparés et le **langage disciplinaire se résume, le plus souvent, à une nomenclature spécialisée**, tout comme le français « langue de base » reste une **nomenclature de règles**.

« On a constaté qu'un cours de langage doit être intensif parce que 2 heures par semaine c'est pas assez ça donne rien, parce que pendant la première année on avait dans notre classe 20 heures de français par semaines et ça vraiment ça donne beaucoup et après ON PARLE. On apprenait la phonétique, la civilisation, la grammaire on avait une maîtrise qui nous avançait en phonétique et tout ça »

« Pensez-vous apprendre le français de manière différente dans les cours de discipline et dans les cours de langue, et si oui pour quelles raisons ? » « A mon avis, il faut réunir ces deux choses, car dans les cours de français on apprend les structures, la grammaire, l'utilisation de la langue et dans les matières on apprend des mots, des expressions des disciplines et lorsqu'on utilise ces deux choses on reçoit la maîtrise bilingue » « à mon avis c'est différent, parce qu'en géographie, par exemple, on parle en français, donc on maîtrise le français parce qu'on parle couramment, on fait des phrases, on doit par exemple dire sur la touristique des choses, en français donc on parle plus couramment le français mais pendant les cours plus strictement français on nous demande d'apprendre les verbes, la grammaire, la littérature, donc c'est plus formel le français c'est plus des cahiers des formes qu'on doit apprendre qu'on doit connaître, et donc c'est différent des matières »

Cette même représentation d'une connaissance langagière presque accomplie (« les élèves ont le niveau en français ! ») et dont l'évolution est, dans tous les cas, du ressort de l'enseignant de langue, amène certains enseignants de discipline à ne pas même envisager de collaboration avec

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

les collègues de langue. En cas de problèmes, on aura plutôt recours à la collaboration du lecteur francophone.

L'articulation entre savoirs linguistiques et savoirs disciplinaires est d'ailleurs perçue surtout au niveau du lexique (répertoires de termes spécialisés) et comme plus importante pour les disciplines relevant des sciences humaines. Plus généralement, **la DNL est vue comme un terrain d'application du cours de langue**, moyennant l'acquisition séparée d'un lexique spécialisé. Ceci nous amène à préciser les questions d'articulation dans la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires.

Intégration langue/discipline : pistes de réflexion et exemples

Nous avons dit plus haut que l'enseignement bilingue proposait un revirement méthodologique et constituait un prolongement des méthodes communicatives. En disant cela, nous traitons l'enseignement bilingue comme une **alternative à l'enseignement traditionnel des langues**, ce qu'il est bel et bien. Cependant, ce type d'enseignement occupe avant tout le champ des DNL et en renouvelle aussi les méthodes. Les liens entre langues et disciplines peuvent alors être envisagés du point de vue de celles-ci.

Le **revirement méthodologique disciplinaire** demande ainsi une reconsidération du champ disciplinaire lui-même. Dans ce sens, la réforme scolaire du système polonais fait une large place à l'interdisciplinarité, latitude de premier intérêt pour l'enseignement bilingue, mais malheureusement insuffisamment exploitée par les enseignants. Là aussi, les projets interdisciplinaires coûtent du temps, et demandent parfois une reconstruction substantielle des curricula. Le défi semble être le même pour les deux parties (traditions française et polonaise) et constitue un enjeu majeur pour la plupart des programmes bilingues et des systèmes éducatifs.

Pour revenir plus précisément aux liens entre langue et DNL, les représentations des différents acteurs pédagogiques prêtent très souvent une pertinence particulière aux disciplines relevant des sciences humaines, notamment l'histoire. Cela revient à voir la langue comme « langue-culture », dimension moins visible en mathématiques par exemple, et pourtant. **La langue n'est jamais transparente et problématise l'accès au savoir**, quel qu'il soit. L'utilisation d'une langue étrangère, par des effets de résistance ou d'opacification de la référence, rend cet accès immédiatement problématique et offre ainsi une **chance supplémentaire à l'approfondissement et à la fixation des savoirs**.

L'atout disciplinaire de l'enseignement bilingue mérite donc une attention toute particulière. Si cet atout peine à affleurer dans les discours explicites (représentations énoncées) des acteurs pédagogiques, il apparaît dans les pratiques de classe, souvent à l'insu de l'enseignant. Les pratiques observées vont dans ce sens bien au-delà des discours explicites des enseignants et des élèves. Ainsi, les **liens entre DNL, langue et plurilinguisme** donnent lieu à des exploitations parfois remarquables et d'une très grande finesse méthodologique, aussi bien dans les disciplines relevant des sciences humaines que dans les autres. Même si une grande variation existe d'une institution à l'autre, on constate que les enseignants de discipline, tout en traitant les sujets qui leur sont propres, n'hésitent pas à corriger, à reformuler, à traduire ou à faire traduire en L1, bref à lever, par tout moyen utile, l'opacité discursive, travaillant très souvent à *l'interface entre DL et DNL*. Cette activité, banalisée par l'usage et jamais thématisée, n'est pas vraiment reconnue, ni même valorisée, autant par les enseignants que par les élèves, qui y voient plus la manifestation d'une incompétence en français à combler que la réalisation d'un processus hautement profitable pour l'acquisition autant linguistique que disciplinaire. Parfois, même des élèves qui viennent de travailler de manière remarquable à des niveaux élevés de complexité cognitive et linguistique se sentiront découragés par un manque de mémorisation d'un terme spécialisé, ce qui semble miner leur système d'auto-évaluation.

Dans les lignes qui suivent, nous tentons de montrer quelques lieux de l'articulation entre savoirs linguistiques et disciplinaires tels qu'observés dans les classes.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

Nous commençons par un pointage d'observations tirées d'un cours de mathématiques, où l'enseignant, tout en traitant le sujet du système des inéquations, procède à des mises à niveau langagières et exploite de plus l'alternance des langues, entre le français et le polonais, pour préciser le sens du contenu disciplinaire et le rendre transparent. Un **travail de clarification dont la portée dépasse les objectifs du cours** et qui se rentabilise à l'intérieur du processus acquisitionnel global.

| |
|--|
| <p>« vérifie une solution«<i>» versus</i> «<i>»fournit/trouve une solution</i> » « à la droite de«<i>» corrigé par</i> «<i>»à droite de</i> » « plus grand«<i>» corrigé par</i> «<i>»supérieur</i> » « au-dessus » <i>versus</i> « au-dessous », d'abord vérification du sens, ensuite vérification de la pertinence de l'un ou de l'autre terme pour la démonstration mathématique en cours pour la traduction en L1, le terme «<i>»écart«</i>» ne semble pas clair et est reformulé en « la différence ». Auparavant, aucun élève n'a posé le problème de la compréhension de ce terme en français « si et seulement si », pas autrement thématiqué, mais pose problème pour la traduction en L1 et est donc reformulé et élaboré en cette langue opposition entre «<i>»plus possible«</i>» et « plus probable » correction de l'expression d'un élève /lœr/ et opposition phonématique de la paire minimale «<i>»l'heure«</i>» « l'aire »</p> |
|--|

De manière identique, la **complémentarité entre enseignements de langue et de discipline** semble être mieux comprise et même envisagée lorsqu'il y a changement de paradigme. C'est justement au niveau du Gimnazjum que l'exigence s'en fait sentir, puisque les enseignants peuvent moins tabler sur la connaissance préalable de la langue et doivent, au contraire, trouver des solutions pour la construire ensemble. Ainsi, dans un des collèges observés, l'enseignante de mathématiques cite spontanément un exemple de collaboration avec la collègue de français et rappelle lui avoir demandé de travailler sur des éléments grammaticaux précis dont elle se serait servie dans ses cours, la pronominalisation dans ce cas, quitte à faire réorganiser, par la même occasion, le programme prévu par la collègue.

Observée lors d'un cours de géographie, une autre enseignante traite un élément disciplinaire, le terme « canal » et en même temps en renforce l'usage langagier en soulignant spontanément la forme plurielle « canaux », pour modéliser ensuite la forme en ajoutant aussitôt « mondial – mondiaux ». Travaille-t-elle de concert avec la collègue de français ? « Il y a un travail de concertation et l'enseignant qui a un problème langagier, s'adresse à son collègue de français, par exemple nous corrigeons ensemble les textes disciplinaires, pour les structures, la grammaire mais on ne travaille pas ensemble sur le vocabulaire, ou les notes ou les mots-clés, mais pour des questions de grammaire, oui », et l'enseignante de français d'ajouter: « c'est vrai que l'on ne peut pas travailler au niveau de la terminologie sans avoir fait un grand travail de spécialisation, mais oui nous collaborons pour le reste ».

Toutefois, ces mêmes personnes rappellent aussi que **la connaissance de la terminologie disciplinaire est un prérequis à l'enseignement de la discipline**, autant pour les enseignants que pour les élèves. Pour cette raison, la première phase de l'enseignement disciplinaire se fait en deux langues, avec traduction de l'une à l'autre. Par la suite, la L1 est graduellement abandonnée, mais de manière modulée, suivant les besoins de la classe. Une pratique dont **le bénéfice ne se situe certes pas là où il est attendu – l'acquisition terminologique – mais bien dans le passage d'une langue à l'autre**, avec toute les clarifications, les développements linguistiques et disciplinaires que cela comporte.

Nous passons maintenant à l'analyse d'un extrait d'une leçon de biologie réalisée dans un collège en classe de 2^{ème} année. Cette leçon, extrêmement riche, a été enregistrée et intégralement transcrite (cf. annexe). L'alternance des langues se fait de manière rapide et judicieuse, intègre la

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

nécessité de donner la terminologie en L1 (traduction systématique, peu compatible en soi avec la méthodologie bilingue) sans perte de temps et avec un **profit maximal autant pour la discipline que pour la langue**. La leçon porte sur les fonctions vitales de l'Homme. En passant, l'enseignante dit aimer mettre une majuscule à « Homme » et exploite ainsi de petits **indices linguistiques pour construire le contenu disciplinaire**.

- 52-En ils grandissent\.. les organismes vivants . grandissent .. d'accord/. mais la fonction vitale . on peut pas vraiment dire que c'est 'l'agrandissement' c'est pas tout à fait vrai . on va parler de la . croissance\.. la croissance . VOUS . vous êtes en période de . CROISSANCE . parce que vous êtes jeunes . vous êtes des adolescents . vous êtes en période de pleine . croissance . (?i) po polsku? (*et ? en polonais*)
- 53-Elève wzrost (*la croissance*)

A ce stade, la classe traite la fonction de la croissance. Pour la désignation de chaque fonction, l'enseignante est passée par l'énonciation du verbe (ex. : « manger », « respirer ») à celle du nom correspond (ex. : « nutrition », « respiration »). Pour « manger », elle a aussi évoqué le synonyme « se nourrir », plus proche morphologiquement de « nutrition » et appelé à jouer un rôle certain, non seulement dans l'enrichissement du lexique, mais surtout dans la fixation du concept. Globalement, **cet exercice de nominalisation, du point de vue du phénomène linguistique, s'accompagne d'un processus de conceptualisation**. Pour revenir à la fonction de la croissance faisant l'objet du tour de parole 52, le problème est le passage de « grandir » à « croissance », qui n'obéit pas à une simple dérivation morphologique. L'enseignante anticipe ainsi le problème des élèves en produisant la forme erronée « agrandissement ». Ce travail, de type linguistique, active évidemment une compétence métalinguistique mais profite aussi sans doute à l'**élaboration progressive du contenu**. L'alternance demandée au polonais (52-53) ne vise ici qu'à donner l'équivalent en L1, sans problématisation particulière.

- 80-En c'est bien . la 'reproduction'\... la 'reproduction'\.. en polonais nous avons le mot 'reprodukcja' mais c'est quoi/.. co to jest reprodukcia/ (*qu'est-ce que c'est la reproduction*)
- 81-Elèves (*brouhaha*)
- 82-En Nie, nie to jest od-:XXX reprodukcia . gdzie się widzi reprodukcję (*ça ne vient pas de là, la reproduction, où est-ce qu'on trouve une reproduction*)
- 83-Elève w muzeum (*dans un musée*)
- 84-En obrazu. w muzeum . odtworzenie czegoś prawda/. nie rozmnazanie . nie mówimy o reprodukcji. jeśli ktoś tłumaczy słowo la reproduction na reprodukcję, to jest nie prawidłowo. reprodukcję mamy w muzeum . (*le tableau dans le musée, la reproduction de quelque chose n'est-ce pas ? non, pas la multiplication, nous ne parlons pas de la reproduction, si quelqu'un traduit le mot "reproduction" en polonais "reprodukcja", ce n'est pas correct, nous avons une reproduction dans un musée*) en polonais dans un museum . (X) reproduction de tableaux . mais sinon le verbe/ . ou le nom/ (XX) la reproduction-'(rozmnazanie)' et le verbe/ . se/.. reproduire\ . se . reproduire\ (6 secondes) donc on va dire que les organismes vivants ILS/. SE/. les organismes . ils . se/

Dans ce 2^{ème} passage, l'**approche contrastive L1-L2** est rendue pertinente pour problématiser non seulement le rapport interlinguistique, mais aussi l'accès au contenu disciplinaire.

- 132-En (*corrige*) je respire\.. (X) . je respire
- 133-Elève e::t je . me lève
- 134-En non . bouge
- 135-Elève je bouge
- 136-Elève je bouge\.. alors est-ce que tu vas conjuguer ça . si je pense à moi-même/... pour vivre/
- 137-Elève euh . nous nous repro::[duisons
- 138-En [dui::sONS . nous nous reproduisons comme espèce . jako gatunek (*en tant qu'espèce*). n'est-ce pas . MOI . je dois pas me reproduire . mais nous parlons de l'espèce . l'espèce . se reproduit . moi pas nécessairement . donc (X) très bien . très

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

bien\ . nous nous reproduisons . moi\ . je me reproduis ou je me reproduis pas .
d'accord\ et puis qu'est-ce que (XX) moi/

Après la désignation des différentes fonctions vitales, sous forme de noms et de verbes, l'enseignante les fait reprendre en disant « les organismes vivants ... grandissent, se nourrissent, etc. », « moi ... je grandis, je me nourris, etc. ». Sous l'apparente « mécanique » de cet exercice, on favorise, de manière conjointe, la **fixation du contenu et des formes linguistiques**. L'utilisation de celles-ci reste subordonnée, même si de façon minimale, à un contexte non perçu comme arbitraire. L'intérêt de cette séquence réside dans la rupture du schéma syntaxique avec l'apparition de « se reproduire ». En effet, il n'est pas adéquat de dire « je me reproduis », mais « nous nous reproduisons ». Il ne s'agit pas d'un problème grammatical au sens strict, mais d'une question liée au concept de reproduction. Une bonne compréhension du concept bloque la forme en « je », **la syntaxe devenant alors un outil au service de la DNL**. Cela permet à l'enseignante d'opérer, en passant, une distinction entre l'individu et l'espèce.

De telles articulations entre langue et discipline demandent évidemment une grande préparation méthodologique des enseignants, ainsi qu'un certain niveau de confort avec la langue étrangère. Parfois, ces qualités faisant défaut, la problématisation de la langue n'intervient pas dans ses liens potentiels avec la DNL et le profit pédagogique s'en trouve réduit. Nous prenons rapidement l'extrait d'un cours de mathématiques en 2^{ème} de lycée, qui illustre une forme d'« **hermétisme** » **disciplinaire à l'égard de la langue**.

- 1-En est-ce possible qu'une tangente passe par un milieu de cercle
- 2-Elève non
- 3-En pourquoi
- 4-Elève parce qu'une tangente passe par un point de contact d'un cercle

Si la notion de tangente en mathématiques admet une définition particulière et très précise, le mot « tangente » relève aussi du lexique ordinaire, certes avec un sens un peu différent. Pour répondre à la question que pose l'enseignante en 1, l'élève recourt uniquement à l'explication mathématique, sans que l'on sache précisément s'il a compris. Le passage par l'acception commune du terme aurait sans doute offert un support à la construction du savoir disciplinaire, et aurait permis d'activer un processus de construction basé sur l'intuition et/ou le savoir préalable des élèves.

Au niveau méthodologique, **le succès de l'enseignement bilingue passe la contribution des élèves à la problématisation des savoirs**. Toutefois, il s'agit de ne pas surestimer leurs capacités linguistiques et cognitives, sans quoi l'on retombe dans une approche encyclopédique, frontale, qui ne se focalise plus sur le processus de construction du savoir. Si cet écueil est souvent évité, il est plus difficile, à l'inverse, de **problématiser ce qui semble ne pas poser problème**. Par exemple, en histoire de la Révolution française, connaître le terme « sans culottes » est bien, mais comprendre qu'il n'est pas traduit en polonais apporte des informations au niveau du concept ; comprendre qu'aux « pauvres » s'opposent non seulement les « riches », mais deux catégories de citoyens « actifs » est très instructif, comme le fait de saisir que le concept d'égalité, dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, est absolu.

L'approche encyclopédique a des conséquences non négligeables sur les procédures d'enseignement et d'apprentissage : si la langue est vue comme une nomenclature à maîtriser et la discipline comme un paradigme de concepts à apprendre, le mode de fixation des connaissances fait une grande place à la mémorisation et au préformatage de la leçon par l'enseignant. Ainsi, dans un des cours visités en 2^{ème} de géographie dans un collège, après une première tâche visant à recueillir les représentations et savoirs préalables des élèves sur l'Afrique, ceux-ci se sont « limités » à remplir des cases lexicales et conceptuelles fortement balisées par l'enseignante. Si ce format se justifie finalement avec des élèves somme toute débutants dans l'enseignement bilingue, il ne tire pas un profit suffisant du **format interactif ou participatif** qu'il utilise pourtant.

Ces **questions d'ordre méthodologique** représentent un vrai défi pour les systèmes bilingues et demandent évidemment une formation adéquate des enseignants. Finalement, le problème se pose autant quand les élèves démarrent dans ce type d'enseignement que lorsqu'ils en sont à un stade

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

avancé de maîtrise de la langue, le point de bascule étant difficile à identifier mais en quelque sorte postulé par le système :

- **au début, l'enseignant a tendance à activer une approche encyclopédique, lexicale du point de vue linguistique et basée essentiellement sur la traduction et le pointage de connaissances ;**
- **à la fin, l'enseignant, considérant que la langue est acquise, ne la problématise plus suffisamment et réduit le profit aussi bien du côté de la discipline que de la langue.**

Dans ce dernier cas, l'on retombe dans une approche monolingue, de type « FLM », autant en DNL qu'en cours de langue. Par exemple, dans un cours d'histoire observé en terminale, on ne problématise pas les liens à l'intérieur d'une liste de termes comme « dénazifiée », « démilitarisée », « décartélisée » et « démocratisée », le dernier n'obéissant pas à la même construction morphologique que les autres. De même, le fait que la propriété « démocratique » n'apparaisse pas sous « RDA – République démocratique d'Allemagne » mais sous « RFA » aurait pu donner lieu à réflexion. **Les savoirs sont ainsi parfois plus juxtaposés qu'articulés.**

Mais, rappelons-le, bien des enseignants arrivent, et c'est remarquable, à dépasser ces habitudes ou contraintes méthodologiques, même en restant attachés à une **approche avant tout lexicale**. Nous en donnons pour preuve quelques extraits d'un cours de biologie en 2^{ème} de lycée, traitant des relations entre les espèces :

- 1-En qu'est-ce que ça veut dire la coopération
2-Elève c'est favorable pour les deux (sous-entendu : « espèces »)
[...]
3-En comment vous pouvez décrire la concurrence ... concurrence ou compétition ce sont des synonymes (4") en polonais c'est plus facile <konkurencja>
4-Elève une lutte
[...]
5-En il y a trois types de relations . neutre
6-Elève1 positive et négative
7-En neutre . qu'est-ce que ça veut dire
8-El2 l'interaction est nulle

Cette leçon vise à travailler autour de trois types de relations entre les espèces, comme nous voyons entre 5 et 8. **Les termes sont problématisés, à la fois du point de vue linguistique et disciplinaire.** Ainsi, l'équivalence entre « neutre » et « nulle » ne va pas de soi en dehors du paradigme biologique. Pour expliquer le terme « concurrence », du point de vue strictement linguistique, l'enseignante recourt à « compétition », synonyme plus proche de l'anglais, mais passe ensuite au polonais. La transparence du terme polonais par rapport au français n'ajoute sans doute pas d'indications particulières quant au contenu, mais donne le temps aux élèves de préparer leur réponse, qui arrive en français.

Ce travail d'articulation entre langue et discipline peut s'exercer aussi à d'autres niveaux qu'à celui du lexique. Par exemple, dans un cours d'histoire en terminale, l'enseignant axe sa leçon sur un bilan de la Seconde Guerre Mondiale. Pour ce faire, il thématise la question du genre « bilan », en demandant aux élèves de repérer ce qu'on analyse dans un bilan. Celui-ci s'articule en domaines (ex. : démographie, économie) :

- 1-En au vu de ces documents qu'est-ce qu'on ne va pas aborder aujourd'hui
2-Elève1 social
3-En oui mais encore
4-Elève2 moral

L'enseignant combine les sources primaires, secondaires et les analyses réalisées en classe. Quand il aborde la notion de « crime contre l'humanité », les élèves travaillent collectivement à une définition, ont à leur disposition des documents et doivent comparer avec les notions de « crimes contre la paix » et « crimes de guerre ». L'enseignant objective ensuite la définition retenue au tableau :

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

En je crois qu'on peut admettre une telle définition ... *acte d'atrocité contre des civils commis pour des motifs politiques, religieux ou raciaux*

La définition donne donc lieu à problématisation, même si c'est davantage dans son contenu que dans sa forme. Elle est directement ramenée au contenu historique, dans la mesure où l'élaboration d'une telle définition fut un des enjeux centraux de la procédure de Nuremberg.

Dans le recours aux sources, notamment un témoignage écrit de Semprun, l'enseignant prête une attention précise à la forme, mais toujours en lien avec la discipline. Ainsi, il s'arrête sur l'usage du futur antérieur, qui marque ici à la fois le passé et une fonction d'atténuation.

Pour les **cours de langue**, les stratégies peuvent être très variables et riches. Il ne va pas de soi pourtant que l'attention à la forme s'écarte d'intentions de surface, la langue étant quand même souvent considérée comme transparente ou alors opaque, dans une **représentation binaire un peu stérilisante**. A titre d'illustration, nous pouvons mentionner notre observation d'une classe de français de 3^{ème} au collège à propos d'une activité sur le thème des femmes. L'enseignante avait proposé un corpus de citations qu'elle examinait et commentait avec les élèves. Une de ces citations, de Dumas fils, disait : « La femme est, selon la Bible, la dernière chose que Dieu a faite. Il a dû la faire samedi soir. On sent la fatigue ». Devant la difficulté des élèves à capter l'effet de sens, l'enseignante a proposé quelques reformulations, sans toutefois entrer dans le mécanisme discursif de la citation. Pourtant, celui-ci se construit notamment sur le décalage de prise en charge entre « selon la Bible » et « il a dû », par lequel on sent déjà poindre la distance et la boutade.

Mais le cours de langue française peut aussi être le lieu d'une problématisation complexe, par exemple sur la base de documents civilisationnels et par le recours à l'alternance de code ainsi qu'à des formats pédagogiques modernes et diversifiés (cf. annexe).

4. VERS QUELQUES RECOMMANDATIONS

Le passage généralisé au système « collège – lycée » devrait nécessairement entraîner une **restructuration des pratiques d'enseignement** et plaider pour une **collaboration plus étroite entre enseignements de DL et de DNL**. Une collaboration qu'il faudrait thématiser, susciter, faire ressortir, là où elle a lieu. Déjà maintenant, **le cours de lecture méthodique**, qui différencie les typologies textuelles par l'analyse de leur structure discursive, pourrait devenir un instrument précieux **d'interface entre DL et DNL**. Pour cela, il faudrait orienter les méthodes de l'analyse textuelle aussi vers l'étude des textes scientifiques rattachés aux disciplines non linguistiques, une manière de **confronter les enseignants et les élèves à la transversalité du langage** et à l'exploitation des contenus significatifs de proximité.

Le changement progressif des pratiques n'entraîne pas nécessairement un **changement correspondant des représentations** et l'on peut craindre, par exemple, une rigidification des conditions d'entrée dans le but de maintenir les exigences du niveau de sortie. Il faut alors que les enseignants puissent mesurer le caractère innovant et spécifique de leurs pratiques. Pour les y aider, l'on pensera notamment à des pratiques **d'observation réciproque**, à une véritable **mise en réseau des sections bilingues** polonaises et des sections bilingues francophones étrangères, à des **cours spécifiques de formation continue** qui, tout en homogénéisant la méthodologie d'enseignement, renforceraient aussi la confiance des praticiens.

La **formation des enseignants** reste ainsi un enjeu prioritaire de l'enseignement bilingue, en Pologne comme ailleurs. Elle concerne la **methodologie** mais aussi les **compétences langagières**. Concernant ces compétences, s'il faut bien admettre la nécessité d'un niveau-seuil pour l'enseignement d'une DNL en L2, il s'agit aussi de reconnaître que ce niveau, pour un non-francophone, ne correspondra pas à celui d'un natif. Or, à compétences linguistiques égales, certains enseignants développent un fort sentiment d'insécurité linguistique et se mettent en retrait de leurs possibilités pédagogiques, alors que d'autres utilisent leurs insuffisances au profit d'un

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

processus de « co-apprentissage ». Là aussi, l'enjeu porte sur un aménagement des représentations des enseignants, qui ne peuvent pas arriver à l'enseignement bilingue avec un point de vue monolingue, au risque d'attendre des élèves et d'eux-mêmes des résultats et des comportements inappropriés.

La richesse de l'enseignement bilingue se situe dans l'**articulation des savoirs linguistiques et non linguistiques**, dans la **problématisation** croisée de ces savoirs grâce notamment au processus de l'**alternance codique**. Ce processus doit piloter celui de la traduction (et non l'inverse), de manière à en faire un cas de figure possible. Au niveau méthodologique et même épistémologique, il ne saurait être question de voir la langue comme une simple nomenclature et l'enseignement comme la seule transmission de savoirs encyclopédiques. Cette orientation de fond n'empêche en rien une certaine diversification méthodologique, qu'il s'agit alors de décrire et de faire valoir comme telle.

La L2, si elle représente une **plus-value linguistique** évidente dans le cursus bilingue, offre aussi une **chance supplémentaire à la discipline**. Elle complexifie l'accès au savoir, mais contribue par là à son élaboration de même qu'à un haut degré de conceptualisation. Les élèves sont conscients de cet atout et ne voient pas l'enseignement des DNL en L2 comme un risque pour l'accès au savoir scolaire. De ce point de vue, **offrir cette plus-value au plus grand nombre semble légitime**, d'autant que le haut degré de formation de l'enseignement bilingue n'exige pas pour autant un bagage cognitif hors du commun chez l'élève.

Du point de vue des enseignants, le travail en L2, s'il demande, surtout au début, un investissement particulier, rapporte certes en satisfaction intellectuelle, mais permet surtout un **important gain pédagogique**, ne serait-ce qu'à travers le choix d'exemples mieux pensés et l'utilisation d'un discours plus clair. L'expérience de l'enseignement en L2 montre qu'un manque de problématisation de la langue, même dans un système monolingue, réduit les enjeux de la DNL et le processus d'enseignement/apprentissage en général.

Globalement, les **sections bilingues francophones en Pologne se trouvent face aux mêmes défis que les programmes d'enseignement bilingue en marche en Europe**. La tradition de certains établissements et l'expérience de certains enseignants conduisent même à des réalisations pédagogiques du plus haut niveau. Ce résultat est dû notamment à une importante **collaboration entre les acteurs polonais et français**, porteurs de traditions et de points de vue en partie différents. Cette collaboration se base aussi sur des aspects économiques, mais doit de plus en plus se tourner vers la **dimension pédagogique**, dans un échange profitant aux deux parties. En effet, si les enseignants polonais risquent de venir à l'enseignement bilingue avec une perspective d'enseignement basée sur la didactique de la langue étrangère (perspective « FLE » traditionnelle), les enseignants français, face à la grande aisance des élèves en L2, risquent de leur côté de glisser trop facilement vers une perspective « FLM », surtout dans l'enseignement de la littérature. Or, **la perspective bilingue exige un repositionnement de la part de chacun**, et ne peut déployer tous ses atouts qu'à ce prix.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

ANNEXES

A. ETABLISSEMENTS ET INSTITUTIONS RENCONTRÉS DANS LE CADRE DES MISSIONS EFFECTUÉES EN POLOGNE PAR M. L. GAJO ET MME C. SERRA STERN

➤ 23-26 Février 2005

Entretiens

Ambassade de France – SCAC

Jean-Yves Potel, Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle

Jean-Yves Hoisnard, Attaché de Coopération éducative

Laurent Guidon Attaché de Coopération pour le français

Commission Centrale des Examens

Mme Barbara Czarnecka-Cicha, Responsable du Département « Matura »

➤ 13-16 Mars 2005

Entretiens

Ministère de l'Education Nationale et du Sport

M. Zenon Frączek, Département de l'Enseignement Général

Mme Ewa Suska, Département des Relations Internationales

Mmes Katarzyna Kozłowska et Sophie Olivier, enseignantes, Lycée Żmichowska (programmes d'enseignement du français) ;

Mme Zuzanna Dziegielewska, Université de Varsovie, Institut de Linguistique Appliquée (test de prédisposition linguistique à l'entrée en section bilingue)

Visites d'établissements

ZSO nr 53 im. Stefanii Sempolowskiej, Varsovie

Gimnazjum nr 53, Liceum Ogólnokształcące nr XVI

Direction : M. Zbigniew Walasek, Mme Anna Adamczyk

Coordinatrice de la section bilingue : Mme Barbara Wierzbicka

- Observations de cours : Collège : français (1^{ère} année) ; Lycée : mathématiques (terminale), biologie (2^e année)

ZSO nr 67 im. Narcyzy Żmichowskiej, Varsovie

Gimnazjum nr 34, Liceum Ogólnokształcące nr XV

Direction : Mme Jolanta Chrapkowska

Coordinatrice de la section bilingue : Mme Monika Szczucka-Smagowicz

- Observations de cours : Collège : biologie ; Lycée : français (terminale), mathématiques

XIII Liceum Ogólnokształcące im. Marii Piotrowiczowej, Łódź

Direction : Mme Barbara Górka

Coordinatrice de section : Mme Aleksandra Ratuszniak

- Observation de cours : français (classe 0), histoire

Gimnazjum nr 46, Łódź

Direction : Mme Małgorzata Kamińska-Martyniuk

Coordinatrice de section : Mme Agnieszka Kubat-Lewna

- Observation de cours : français (3^e année)

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

➤ **17-20 Mai 2005**

Visites d'établissements

ZSO nr 7 im. Młodej Polski, Cracovie

Liceum Ogólnokształcące nr XVII, Gimnazjum nr 18

Direction : Mme Barbara Chmura

Coordinatrice de section : Mme Katarzyna Byszewska-Jokes

- Observation de cours : Collège : français ; Lycée : histoire

ZSO nr 1 im. Mikołaja Kopernika, Katowice

Liceum Ogólnokształcące nr I, Gimnazjum nr 24

Direction : Mme Teresa Wierzbicka

Coordinatrice de section : Mme Małgorzata Poprawska

- Observation de cours : Collège : français (3^e année) ; Lycée : mathématiques (2^e année)

VIII Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Krzywoustego, Wrocław

Direction : Mme Krystyna Socha

Coordinatrice de section : Mme Stanisława Żurakowska

- Observation de cours : français (1^{ère} année), géographie (1^{ère} année)
- Observation d'examen oral d'histoire « ancienne matura »

Gimnazjum nr 30, Wrocław

Direction : Mme Alicja Jarmuła

Coordinatrice de section : Mme Dorota Bzdula

- Observation de cours : français (3^e année)

ZSO im. Karola Marcinkowskiego, Poznań

Liceum Ogólnokształcące nr I, Gimnazjum

Direction : Mme Alina Chojnacka

Coordinatrice de section : Mme Janina Szafarkiewicz

- Observation de cours : français, mathématiques
- Observation d'examen oral de français « ancienne matura »

NB : dans chaque établissement visité, des entretiens ont été organisés avec les enseignants et les élèves.

B. MISSION D'ÉVALUATION DES FILIÈRES BILINGUES FRANCOPHONES. DOCUMENT DE TRAVAIL POUR LE RECUEIL DES DONNÉES

Laurent Gajo, 14 mars 2005

Guide d'entretien « élèves »

1. Vous considérez-vous comme bilingues ? Que veut dire « être bilingue » ?
2. Pourquoi étudiez-vous dans une section bilingue ?
3. Pourquoi avez-vous choisi le français ?
4. Apprenez-vous le français davantage dans le cours de langue ou dans le cours de discipline ?
5. Quels avantages/inconvénients voyez-vous à la section bilingue ? Y inscririez-vous un jour vos enfants ?
6. Quels changements envisageriez-vous ?

Guide d'entretien « enseignants »

1. Etes-vous globalement satisfaits d'enseigner dans une section bilingue ?
2. A quoi les sections bilingues francophones sont-elles une alternative (enseignement monolingue traditionnel, sections bilingues dans d'autres langues, etc.) ?
3. Quels sont les enjeux et défis majeurs pour ces sections ? Avantages, difficultés, résultats ?
4. Quels sont les avantages de l'enseignement des DNL en langue seconde ? Y a-t-il une articulation/complémentarité avec les cours de langue française ?
5. Comment évaluez-vous la collaboration entre les enseignants de langue et de DNL ?
6. Comment évaluez-vous les besoins en matière de formation des enseignants ?
7. Quels changements/améliorations envisageriez-vous ?

Repères pour l'observation en classe

1. Répartition de la parole entre enseignants et élèves
2. Types de tâches, types de discours et types d'interaction
3. Macro- et micro-alternances (code-switching ; quand, qui, quoi)
4. Procédures de correction (quoi, comment)
5. Négociation des savoirs linguistiques et disciplinaires ? Quelle intégration ? Quels types de savoirs linguistiques (morphosyntaxiques, lexicaux, discursifs, etc.)

OBSERVATION D'UNE UNITÉ DIDACTIQUE EN SECTION BILINGUE

| NIVEAU | | LYCÉE, CLASSE I | | |
|---|---|-------------------------------|---|---|
| TYPE DE COURS | | COURS DE FRANÇAIS, 45 MINUTES | | |
| SUPPORT/TÂCHE | ACTIVITÉ | ACTEURS | PHÉNOMÈNES SAILLANTS | COMMENTAIRE |
| <p><i>Le français dans le monde.</i></p> <p>1. Article: La forme sans les dopants</p> <p>RÉVISION DU COURS PRÉCÉDENT</p> | reformuler des expressions idiomatiques | Interaction Ens./élèves | registres: langage colloquial vs langage soutenu | ancrages des expressions idiomatiques dans le savoir encyclopédique et dans le quotidien des élèves |
| <p>2. Document authentique audio: "brève" d'une radio périphérique</p> <p>Thème: La réforme de la Sécu</p> <p>COMPRÉHENSION GLOBALE</p> | écoute du document | Ens./élèves | langage colloquial et langage soutenu expressions idiomatiques | contenu fortement ancré dans la culture française langage très complexe élaboration cognitive et linguistique |
| 2.1 | repérage et écriture des mots-clé du document | élèves | <p>parmi les mots notés:</p> <p>assurance maladie le gouvernement le déficit de 10% l'argent les spécialistes Dossier Médical Personnel (DMP) informatisation, etc.</p> | les élèves cherchent des associations sémantiques à partir de la signification globale du document: Assurance maladie |
| 2.2. | mise en commun | Ens./élèves | | construction du sens à partir de la cohérence sémantique qui s'est dégagée de la collection des mots-clé |
| 2.3 distribution d'une feuille où sont notées des expressions idiomatiques, issues du contexte, et leurs explications-reformulations | reformulation des élèves avec leurs mots propres ex: "nomadisme médical" | élèves | vérification de la compréhension et ancrage sémantique | |
| | <p>ex.: "les gouffres de la sécu"</p> <p>Q: "en géographie où avez-vous trouvé "les gouffres"</p> | Ens./élèves | élargissement du champ sémantique, travail sur le sens littéral et figuré | <p>mise en relation avec une DNL</p> <p>exploitation de la transversalité du langage</p> <p>élargissement du sens par recontextualisation</p> |
| | <p>ex: "serpent de mer"</p> <p>Q "avons-nous aussi en Pologne un serpent de</p> | Ens./élèves | élargissement interculturel | ancrage dans le savoir encyclopédique et dans le quotidien des élèves |

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

| SUPPORT/TÂCHE | ACTIVITÉ | ACTEURS | PHÉNOMÈNES SAILLANTS | COMMENTAIRE |
|--|---|-------------|---|---|
| | mer ?" R. "la politique" "l'école | | | |
| | ex: "prendre le taureau par les cornes" Q "Avons-nous une expression proche ou identique en polonais ?" | Ens./élèves | recontextualisation d'une expression idiomatique en L1 <i>via</i> L2 et renforcement de l'expression en L2 | rapprochement des langues et des cultures |
| 2,4 re-écoute du document sonore | élargir la liste des mots-clé | élèves | s'y ajoutent des termes ayant trait aux domaines de la médecine et de l'économie ex: "médicament générique", "spécialisations médicales" | analyse toujours plus fine du contenu du document |
| | "médecin traitant" expl.: "est l'équivalent du nôtre + L1" Q. "comment décrire en français ce dont il s'occupe" | Ens./élèves | élargissement interculturel recontextualisation d'une expression en L1 <i>via</i> L2 et renforcement de l'expression en L2 | ancrage du contenu du document dans la réalité polonaise |
| | ex: "ce n'est pas un trou, c'est un gouffre", ciblage du terme "gouffre". | Ens. | sélection hiérarchique de l'information | travail sur l'organisation discursive de l'énoncé et renforcement lexical |
| | discussion générale sur le "déficit de la sécurité sociale". | Ens./élèves | appropriation et utilisation des formes étudiées | réélaboration du contenu à partir compréhension globale du document |
| 3. travail écrit à partir de la feuille distribuée | réponses "vrai/faux" aux questions posées | élèves | activité de compréhension | Vérification globale |

Lycée bilingue de Varsovie (Collège 2^{ème} année), 16.03.05

- Leçon de biologie : « Les fonctions vitales » -

- 1-Ens druga część (XXX) 20-go wieku 21-go wieku (*deuxième partie du 20^{ème} siècle XXX 21^{ème} siècle*) d'accord/... alors\... ce que je voulais vous demander encore . c'est . d'acheter donc le livre\ . la deuxième partie du livre\ . w przyszłym tygodniu jeszcze nie (*pas encore pour la semaine prochaine, plus tard*) donc la deuxième partie pas pour la semaine prochaine voilà\ . tu me passes le livre (*5 secondes*) voilà\ . j'ai le livre que vous devez avoir .. vous êtes pas obligés de l'avoir la semaine prochaine (*un élève pose une question incompréhensible, l'enseignante demande: prosze/ comment?*) la semaine prochaine non . parce que la semaine . nous terminons les tissus . dans deux semaines après les fêtes de Pâques vous avez votre livre . d'accord/ (*3 secondes*) te ćwiczenia macie wprowadzić sami . robicie te ćwiczenia . te ćwiczenia sś dla was w tej książce . możecie kupić . nie musicie dla mnie, nie musicie kupować tych ćwiczeń ... książkę tak (*ces exercices, vous pouvez les faire tous seuls et vous les trouvez dans ces livres, mais vous n'êtes pas obligés de l'acheter, seulement si vous le désirez*) alors\ d'abord (X) vous vous préparez au cours . moi (XX) . moi je fais la liste . (*compte*) 'deux quatre six huit dix douze treize' . il manque ... qui est absent/
- 2-Elèves (*répondent en chœur*) Marysia Rykowska
- 3-Ens Marysia Rykowska (*5 secondes*) deuxième personne/
- 4-Elève Kasia
- 5-Ens Kasia/ (*2 secondes*) d'accord/ aujourd'hui on sera que (?seize/treize) (*5 secondes*) ALORS\ . comme je vous l'ai dit . nous allons . étudier (?là/la)\ . je ne vais pas encore vous dire quel sera le sujet de notre leçon d'aujourd'hui/ . nous allons VOIR/ . nous allons de toute façon commencer donc c'est une leçon d'INTRODUCTION (X) . MAIS nous allons (XX) avoir un sujet . que pour le moment je baisse le tableau parce qu'évidemment après (XXX) ce sera en INTRODUCTION (*3 secondes*) un chose (XX) pas encore faite ensemble .. 'les fonctions vitales' .. à partir de quel moment nous pourrons parler (X) organisme vivant . 'quelles sont les caractéristiques d'un organisme vivant ?' cela veut dire les 'FONCTIONS. VITALES'\ po polsku/ (*en polonais*)
- 6-Elèves funkcje życiowe (*les fonctions vitales*)
- 7-Ens+Elèves 'les FONCTIONS . VITALES'\
- 8-Elèves (*plusieurs voix s'élèvent, léger brouhaha*)
- 9-Ens albo inaczej/ jak jeszcze inaczej powiemy/ (*ou bien, comment on peut le dire différemment?*)(XXX) les fonctions vitales\ (*5 secondes*) funkcje życiowe z angielskiego (*les fonctions vitales, ça vient de l'anglais¹*)
- 10-Elève czynności życiowe (*les fonctions vitales, équivalent polonais*)
- 11-Ens czynności życiowe . uhu donc les fonctions vitales (*5 secondes*)
- 12-Elève piszemy to/ (*est-ce qu'on écrit ça*)
- 13-Ens tak (*oui*) ten temat jeszcze . zostawiacie (*le sujet de la leçon après*) le sujet de la leçon après (XXX) czynności życiowe (*les fonctions vitales*) de tout organisme vivant pas seulement (XX) d'une façon générale quand est-ce qu'on doit parler . d'un organisme vivant/ po polsku (*en polonais*) en polonais . co możecie powiedzieć/ (*qu'est-ce que vous pouvez dire*)
- 14-Elève1 oddychanie (*la respiration*)
- 15-Ens Oddychać (*respirer*)
- 16-Elève2 odżywiać się (*se nourrir*)

¹Allusion au mot 'funkcje' (#6), considéré ici comme un emprunt à l'anglais, alors qu'un équivalent slave est également disponible, 'czynności' (#10, 11...)

| | |
|--------------|---|
| 17-Ens | odżywiać się (<i>se nourrir</i>) |
| 18-Elève3 | ma zdolność ruchu (<i>il arrive à bouger</i>) |
| 19-Ens | ma zdolność ruchu (<i>il arrive à bouger</i>) |
| 20-Elève4 | rozmnaża się (<i>il se reproduit</i>) |
| 21-Ens | rozmnaża się (<i>il se reproduit</i>) |
| 22-Elève5 | wydala (<i>il élimine</i>) |
| 23-Ens | wydala (<i>il élimine</i>) jeszcze dwie (<i>encore deux</i>) (3 secondes) skoro odżywia się to przy okazji (<i>puisque'il se nourrit, donc par la même occasion...</i>) |
| 24-Elèves | rośnie (<i>il grandit</i>) |
| 25-Ens | rośnie (<i>il grandit</i>) nous avons les sept fonctions vitales en polonais\ . alors maintenant (XXX) difficile . essayez ... d'énumérer (X) . les fonctions sous forme de noms . de donner un nom\ .. parce que nous allons (?/a-)voir des verbes aussi (6 secondes) essayons de dire . quelles sont les caractéristiques d'un organisme qui est . vivant\ . qu'est-ce qu'il fait/ . est-ce vous êtes capables d'en énumérer quelques-unes/ |
| 26-Elève1 | Oui |
| 27-Elève2 | il mange |
| 28-Ens | il mange\ . très bien\ . ça c'est une chose importante\ . donc il y a le verbe . 'MANGER' . est-ce que vous connaissez un autre verbe .. qui veut dire la même chose . 'manger'/ |
| 29-Elève3 | consommer |
| 30-Ens | oui . consommer\ . mais ce n'est pas le (?verbe/terme) (XX)\ en parlant de quelqu'un/ |
| 31-Elève4 | nourri(?t/r)/ |
| 32-Ens | très bien\ . et ne pas oublier . quelqu'un est/ |
| 33-Elèves5&6 | se nourrit |
| 34-Ens | se nourrit\ . très bien\ ... donc nous avons dit . qu'un organisme vivant . avec deux 'r' . qu'un organisme vivant il se/ |
| 35-Elève | nourrit\ |
| 36-Ens | nourrit\ . très bien . ils se nourrit donc nous nous . nourrissons\ d'accord/les organismes vivants se nourrissent . pour vivre . alors\ ici la fonction vitale c'est la . nutrition . la nutrition (X) po polsku (<i>en polonais</i>) |
| 37-Elèves | odżywianie (<i>la nutrition</i>) |
| 38-Ens | odżywianie nie jedzenie ² tylko odżywianie (<i>la nutrition mais pas la nutrition...</i>) et naturellement si vous me dites qu'un organisme vivant (XXX) aussi (XX) . sans cela .. nous savons qu'il y a différents types de nutrition parce que les plantes . parce qu'elles se nourrissent comment/ |
| 39-Elève | (X) |
| 40-Ens | non\ . elles se nourrissent comment/. par/ |
| 41-Elève | la photosynthèse/ |
| 42-Ens | très bien\ . la photosynthèse\ . et nous nous avons besoin de matières organiques\ . la nutrition\ . alors\ . nous avons dit que si un organisme mange . si un organisme se nourrit . il va/ |
| 43-Elèves | grandir |
| 44-Ens | grandir\ . très bien\ . parfait\ il va grandir\... c'est le verbe qui va être bon pour nous . donc (?instamment) les organismes vivants ils/ .. oui (XX)/ |
| 45-Elève | (X) |
| 46-Ens | oui . tu dois conjuguer le verbe . ils/ |
| 47-Elève | ils <grâdi> |
| 48-Ens | au pluriel . il grandit\ un organisme grandit . et les organismes ils/ |
| 49-Elève | <grâdi> |
| 50-Ens | grandissent\ |
| 51-Elève | grandissent\ |
| 52-Ens | ils grandissent\ . les organismes vivants . grandissent .. d'accord/. mais la fonction vitale . on peut pas vraiment dire que c'est 'l'agrandissement' c'est pas tout à fait vrai . on va parler de la . |

² *jedzenie*, terme ordinaire générique pour la *nourriture*, contrastant avec *odżywianie*, terme biologique correspondant.

- croissance\ . la croissance . VOUS . vous êtes en période de .
CROISSANCE . parce que vous êtes jeunes . vous êtes des adolescents .
vous êtes en période de pleine . croissance . (?i) po polsku? (*et? en polonais*)
- 53-Elève wzrost (*la croissance*)
54-Ens rozwój też (*aussi le développement*) mh mh, ale wzrost przede wszystkim (*tout particulièrement la croissance*) la croissance (2,5 secondes) mais . le verbe il y a un autre verbe que je vais pas vous donner mais (XX) de 'grandir' est parfait . donc un organisme vivant grandit\ . (X)/ (7 secondes) quelqu'un a une idée/
- 55-Elève (X)
56-Ens oui\ . c'est une autre fonction . maintenant une qui est très très importante parce que (X) (?déplacement) (?j'ai/c'est) autre chose mais: (X)
- 57-Elève (X)
58-Ens oui c'est la même chose . (XXX) de côté . mais celle qui est indispensable .. trois minutes sans cela et (XX) ... même pas trois minutes . deux (4 secondes) qu'est-ce que je fais/
- 59-Elève (?respirer)
60-Ens très bien . respirer . bravo (XX) en plus trouvé le verbe . respirer .. donc un organisme vivant (X) il/ (2 secondes) RES:::pire
- 61-Elève (2 secondes) RES:::pire
62-Ens il respire . pour vivre il doit . respirer . oddycha (*il respire*) sans cela .. nous avons dit donc 'respirer' (XXX) alors d'une part\ et en polonais: euh en français pardon c'est la/ . peut-être que vous savez c'est simple la/
- 63-Elève (X)
64-Ens respiration\ . très bien czyli po polsku/ (*et en polonais*)
65-Elève oddychanie (*la respiration*)
66-Ens oddychanie\ (*la respiration*) i tak na prawdę oddychanie rozumiane jako nie wymiana gazowa tylko uwalnianie energii (*et donc en vérité la respiration est comprise non comme la libération des gaz, mais comme la libération d'énergie*) . c'est la libération . d'énergie oddychanie na poziomie gazu i komórki . każda komórka oddycha . czyli uwalnia energię . która jest jej potrzebna do życia . czyli to nie jest wymiana gazowa chociaż najłatwiej to sobie tak wytłumaczyć (*la respiration au niveau des gaz et de la cellule, chaque cellule respire, donc elle libère de l'énergie, l'énergie dont elle a besoin pour vivre; donc ce n'est pas l'échange de gaz même si c'est le plus logique*) la respiration oddychanie (*la respiration*)\ . alors ensuite\ . vous allez parler . des MOUVEMENTS . c'est parfait . 'mouvements' (X) donner tout de suite parce que vous l'avez déjà dit . le mouvement (4,5 secondes) et peut-être que vous avez (?encore) un autre verbe que vous pouvez reconnaître . si vous pensez .. à ... (X) en polonais . la machine qui::: . si vous prenez le train . la machine qui tire le train en polonais/ (3 secondes) ciuchcia (*la locomotive – argot enfantin*)
- 67-Elèves (X)
68-Ens albo/ . pociąg (*ou bien . le train*)
69-Elève pociąg (*le train*)
70-Ens pociąg (*le train*) en français la/
71-Elève lokomotywa (*la locomotive*)
72-Ens lokomotywa (*locomotive*) en français locomotion la locomotive/ très bien . la locomotive . le mouvement . c'est autrement c'est la locomotion\ (3 secondes) (XX) ce qu'on a dit avant po prostu byśmy przetłumaczyli jako (*nous allons le traduire tout simplement comme...?*)
- 73-Elève (ruch)/ (*le mouvement*)
74-Ens ruch oczywiście ruch\ (*le mouvement, bien sûr, le mouvement*) ... donc ici vous avez deux verbes: vous avez deux termes que vous pouvez utiliser (X) noms (XXX) le mouvement la locomotion. et le verbe/. on a déjà (XX) compliqué. le verbe (X) tout ça c'est/
- 75-Elève (?se déplacer)
76-Ens se déplacer . oui . une plante on peut pas dire qu'elle se déplace . c'est trop dire déjà . la plante elle ne se déplace pas tellement mais elle/(4

- secondes) ça commence par 'b' (3 secondes) (XXX) bou-:/
- 77-Elève (?X)
- 78-Ens 'bouger'\.. 'bouger' . donc c'est bon . 'bouger'\. en plus (XXX) ce qu'on dit facilement ... parce que la plante . on peut dire qu'elle bouge . elle se tourne vers la lumière . elle bouge vers la lumière . mais elle ne se déplace pas\.. pour nous c'est bon . le 'déplacement' c'est bon\.. alors deux . quatre .. quatre pour le moment . cinquième fonction vitale/
- 79-Elève la reproduction
- 80-Ens c'est bien . la 'reproduction'\... la 'reproduction'\. en polonais nous avons le mot 'reprodukcja' mais c'est quoi/\.. co to jest reprodukja³/ (qu'est-ce que c'est la reproduction)
- 81-Elèves (brouhaha)
- 82-Ens nie nie to jest od-:XXX reprodukcia . gdzie się widzi reprodukcję (ça ne vient pas de là, la reproduction, où est-ce qu'on trouve une reproduction)
- 83-Elève w muzeum (dans un musée)
- 84-Ens obrazu . w muzeum . odtworzenie czegoś prawda/. nie rozmnażanie . nie mówimy o reprodukcji. jeśli ktoś tłumaczy słowo la reproduction na reprodukcje to jest nie prawidłowo. reprodukcję mamy w muzeum . (le tableau dans le musée, la reproduction de quelque chose n'est-ce pas? non, pas la multiplication, nous ne parlons pas de la reproduction, si quelqu'un traduit le mot "reproduction" en polonais "reprodukcia", ce n'est pas correct, nous avons une reproduction dans un musée) en polonais dans un museum . (X) reproduction de tableaux . mais sinon le verbe/ . ou le nom/ (XX) la reproduction-'(rozmnażanie)' et le verbe/ . se/\.. reproduire\ . se . reproduire\ (6 secondes) donc on va dire que les organismes vivants ILS/. SE/. les organismes . ils . se/
- 85-Elève reproduisent/
- 86-Ens reproduisent\.. très bien\.. ils se reproduisent
- 87-Elève i po polsku/ (et en polonais)
- 88-Ens rozmnażanie dziękuje za przypomnienie (merci de me rappeler) ils se reproduisent (3 secondes) natomiast reprodukcia pamiętajcie Odtworzenie czegoś . to co/ (mais la reproduction, rappelez-vous, la reconstitution de quelque chose . alors) (X) il en reste encore deux . qu'est-ce qu'il vous reste encore/ powiedzieliście XXX jeszcze/ (XXX vous avez déjà dit)
- 89-Elève wydalanie (l'élimination)
- 90-Ens wydalanie . czyli co to jest/ (l'élimination, alors, qu'est-ce que c'est)
- 91-Elève pozbywanie (débarras)
- 92-Ens pozbywanie się czegoś i inne słowo na pozbywanie/ na "e" (se débarrasse de quelque chose et encore un autre mot équivalent pour se 'débarrasser' [qui commence] par "e")
- 93-Elève (XXX)
- 94-Ens nieee . wytwarzanie . kogoś trzeba stąd "wy..." (nooon, production; quelqu'un doit être "é::)
- 95-Elève wyeliminować (éliminer)
- 96-Ens wyeliminować . czyli jest XXX:-bo jesteście świetni . czyli mamy eliminację . prawda/ która mówi się ('éliminer' vous êtes formidables, donc, nous avons l'élimination n'est-ce pas, ce qu'on peut appeler) 'les liquidations' de quoi/. des déchets . (X) on a les liquidations de déchets métaboliques .. alors est-ce que vous savez ce que sont les déchets/. 'les déchets'/. à la maison on a des tonnes de déchets 'smieci'-'les déchets' . czyli tutaj byśmy nie tyle powiedzieli "śmieci metaboliczne" co po polsku mówimy (donc ici il ne faut pas dire 'déchets métaboliques) odpadów (détrit)
- 97-Elève odpadów (détrit)
- 98-Ens odpadów albo zbędnych produktów przemiany materii . (détrit, ou bien les déchets métaboliques inutiles) l'élimination\ . de déchets métaboliques (6 secondes) usuwanie produktów przemiany materii . usuwanie produktów metabolicznych . ale ogólnie powiemy wydalanie (élimination des déchets métaboliques, mais en général nous allons dire

³ Nouveau cas de doublets, avec faux amis: pl: 'reprodukcia' et 'rozmnażanie' VS fr. 'reproduction'

- 'l'élimination*). donc le verbe . qui est un verbe très simple . c'est le verbe/
- 99-Elève (2 secondes) éliminer
- 100-Ens éliminer\ . naturellement . éliminer les déchets métaboliques\ (5 secondes) et il nous en reste . encore un le dernier . très sympathique . un organisme vivant qu'est-ce qu'il fait/(XX) quelque chose . même les plantes (5 secondes) . (X) réaction à quoi/(XX) des exemples (X) à quoi les organismes doivent réagir . très bien
- 101-Elève (X)
- 102-Ens d'accord . au soleil/... très bien\ (X)
- 103-Elève à (X)
- 104-Ens à l'eau\ . très bien\ (XX) l'eau ils (XX) des molécules . chimiques\ . d'accord/ (X) des molécules chimiques\ . à quoi encore les garçons/... (XX) à quoi encore est-ce qu'un organisme réagit/
- 105-Elève à un autre . organisme
- 106-Ens à un autre organisme . d'accord . parce que l'organisme par exemple va . (X) dessus (X) n'est-ce pas/ . touché aussi . (X) à quoi encore/
- 107-Elève à la température
- 108-Ens à la température . très bien\ donc on a beaucoup de différentes réactions . donc on peut parler de 'réactions'\ . la 'réaction' (4 secondes) (X) terme 'STImulus' . stimulus/ . czyli po polsku mh mh (*donc en polonais*)(5 secondes)
- 109-Elève (X)
- 110-Ens ?Tatiana/
- 111-Elève bodźce (*des stimuli*)
- 112-Ens \bodzice owszem tak po polsku bodzic . un stimulus stymulować . prawda/ (*oui, bien sûr en polonais, un stimulus un stimulus, stimuler, n'est-ce pas*) mamy stymulowac . stymulacja po polsku czyli reakcja na bodzce (*nous allons stimuler . stimulation en polonais donc la réaction aux stimuli*) (4,5 secondes) en français on va dire . pour le verbe (1,5 seconde) quel est le verbe/ la réaction . donc le verbe . c'est/... réa-: réa-:
- 113-Elève
- 114-Ens -GIR\ . 'réagir'\ . aux stimulus . aux stimulus ou aux stimuli .. pour l'instant en réalité c'est un terme qui a deux pluriels . może być (*cela peut être*) un stimulus w liczbie pojedynczej jest zawsze (*au singulier nous avons toujours*) un stimulus . un stimulus\ . a w liczbie mnogiej/(*et au pluriel*) des stimulus . ou des stimuli
- 115-Elève (X)
- 116-Ens (X) oui vas-y . d'abord .. quelles sont les . caractéristiques\ . c'est la/
- 117-Elève (X)
- 118-Ens oui/
- 119-Elève Euh
- 120-Ens oui\
- 121-Elève le . la respiration
- 122-Ens Oui
- 123-Elève euh (XX) .. euh . la re-: re-: . production (XX) l'é-:li l'éli-: l'élimination de . déchets . organiques . et la (?réaction) de l'organisme (X)
- 124-Ens d'accord\ . alors . maintenant regardons un peu les verbes . qu'est-ce qu'il fait . n'est-ce pas . un organisme vivant/ . nous . MOI . je suis vivante . n'est-ce pas/.. alors qu'est-ce qui me caractérise . qu'est-ce que je fais/(2 secondes) Asia/ . je/
- 125-Elève Mange
- 126-Ens oui/
- 127-Elève je me nourris
- 128-Ens Oui
- 129-Elève je me (?reproduis)\
- 130-Ens oui\
- 131-Elève je (X)
- 132-Ens (*corrige*) je respire\ . (X) . je respire
- 133-Elève e::t je . me lève

- 134-Ens non . bouge
135-Elève je bouge
136-Elève je bouge\ . alors est-ce que tu vas conjuguer ça . si je pense à moi-même/... pour vivre/
137-Elève euh . nous nous repro:::[duisons
138-Ens [dui::sONS . nous nous reproduisons comme espèce . jako gatunek (*en tant qu'espèce*). n'est-ce pas . MOI . je dois pas me reproduire . mais nous parlons de l'espèce . l'espèce . se reproduit . moi pas nécessairement . donc (X) très bien . très bien \ . nous nous reproduisons . moi\ . je me reproduis ou je me reproduis pas . d'accord\ et puis qu'est-ce que (XX) moi/
139-Elève élimine
140-Ens j'élimine\
141-Elève j'élimine\
142-Ens des déchets métaboliques oui . et [je/
143-Elève [et je (X)
144-Ens oui/
145-Elève réa-::gis/
146-Ens Oui
147-Elève aux stimuli
148-Ens et je réagis aux stimuli\ . et alors peut-être . Ania/.. oui . Ania/
149-Elève Julia
150-Ens (*rires, se trompe de prénom*) Julia bien . oui . voilà . c'est toujours la même chose . Julia . tu peux dire . les organismes vivants\ . nous terminons encore une fois tout ça . les organismes vivants . qu'est-ce qu'ils font les organismes vivants/ . au pluriel/
151-Elève ils . euh . mang<ã> . euh . ils: ils mangent
152-Ens oui . très bien\
153-Elève et ils . se ... nourrit
154-Ens ils se/.. nourrissent\
155-Elève ils se nourrissent\ . ils ... gran-: dit
156-Ens oui . ils grandissent
157-Elève l'organisme il . (X)
158-Ens respire\
159-Elève respire\ . et bouge
160-Ens il bouge\
161-Elève eu::h (XX)
162-Ens (?X)
163-Elève euh ... élimine
164-Ens élimine . et . élimine . des déchets .. métaboliques . et/
165-Elève euh . réa-:
166-Ens réa-: . gissent
167-Elève réagissent . aux . stimuli
168-Ens d'accord\ . je sais que vous étudiez avec madame E. le Bécherelle/
169-Elèves (*brouhaha*)
170-Ens ça vous fait une belle révision de vos verbes . parce que là on en a vraiment besoin\.. d'accord alors nous (?allons/avons étudier/-é) les fonctions vitales . d'un organisme vivant . aujourd'hui . ce qui va nous intéresser . pendant les leçons qui viennent\ . ce qui va nous intéresser . c'est cette fonction . c'est par cette fonction nous allons commencer\ . par . la .. nutrition\ . alors . pour parler de la nutrition . nous allons utiliser . d'ailleurs pas seulement pour la nutrition un mannequin . un modèle n'est-ce pas . que nous avons et qui va nous permettre d'étudier différents organes . oui . différents organes . et aussi pas seulement des organes mais . des systèmes des appareils . d'organes . oui/ . donc nous allons commencer par l'appareil . qui est lié à la nutrition . qu'on appelle (X) po polsku/ (*en polonais*)
171-Elève pokarmowy\ (*digestif*)⁴
172-Ens et en français/ . on va parler plutôt du processus qui a lieu dans ce .

⁴ Relever ici la construction d'un groupe nominal bilingue: l'appareil *pokarmowy* (l'appareil digestif)

- dans cet appareil . czyli po polsku/ jaki to jest proces/ (*donc en polonais, c'est quel processus*)
- 173-Elève trawienie (*la digestion*)
- 174-Ens trawienie . czy ktoś z was wie jak jest trawienie albo trawić/ no Janek wie . (langage plus familier: *est-ce que quelqu'un pourrait dire comment traduire 'la digestion' ou bien 'digérer'; bien, Janek sait*) la digestion . très bien \. (X) c'est très bien . donc . en réalité nous allons nous occuper de la . digestion \. donc de l'appareil qu'on va qualifier .comme appareil/ . adjectif cette fois/. DI-GES-TIF . donc le sujet que l'on va pouvoir placer ici . c'est . 'l'appareil digestif de l'homme' . c'est notre grand sujet . par lequel nous allons commencer (*2,5 secondes; écrit au tableau*) l'appareil (*4 secondes*) digestif (*4 secondes*) de l'homme (*4,5 secondes*) czyli po polsku napiszemy (*donc en polonais nous écrivons*) (*3 secondes*) moi j'aime bien écrire . l'HOMME . avec une majuscule . pourquoi/... parce que j'écris l'HOMME . avec une majuscule/
- 175-Elève chodzi o gatunek (*il s'agit de l'espèce*)
- 176-Ens chodzi o gatunek \. (*il s'agit de l'espèce*) il s'agit de l'espèce . je pense à l'espèce . humaine . ce n'est pas le sexe . masculin . (XXX) une majuscule . moi j'écris comme ça et:
- 177-Elève po polsku nie możemy tak napisać/ (*ne pouvons-nous pas écrire comme cela en polonais*)
- 178-Ens po polsku nie, bo u nas człowiek jest prawda/. u nas wiemy . że chodzi ogólnie o człowieka . natomiast po francusku możecie spotkać pisownie w podręcznikach biologicznych właśnie pisana wielką literą ... a ja to sprostuję, że od razu to pozwala (XXX) chodzi o człowieka a nie o mężczyznę . (*elle se trompe et demande pardon*) przepraszam. w związku z tym nie ma to znaczenia tutaj w indeksie (*résumé du passage: explique la distinction entre l'espèce humaine et le sexe masculin, "człowiek" [cf. all. Mensch] vs "mężczyzna" [all. "Mann"]*) DONC nous allons nous occuper de l'appareil digestif de l'homme . donc comme Janek l'a bien dit de la . DIGESTION. (*5 secondes*) trawienie (*digestion*) . ça sera notre sujet . essentiel . la digestion . mais pas seulement la digestion . nous allons étudier aussi autre chose . mais d'abord . pour parler de la digestion . il faut savoir (*2 secondes*) comment est construit notre appareil digestif . donc c'est par la structure de l'appareil digestif .. que nous allons . commencer . donc ça sera notre point deux .. 'structure . ou anatomie . de l'appareil digestif \. ou l'anatomie (*2 secondes*) de l'appareil (*3 secondes*) digestif' czyli po polsku/. anatomia . a raczej byśmy powiedzieli jednak 'budowa' prawda/ zostalibyśmy przy słowie budowa (*2 secondes*) układu pokarmowego . pourquoi/. (X) (*donc en polonais? L'anatomie, ou il vaut mieux dire "budowa"⁵ = structure, n'est-ce pas/ mais il faut plutôt rester avec le mot "budowa", l'appareil digestif*) (*24 secondes*)
- mais vous avez déjà un certain savoir . vous avez déjà des connaissances dans la X évidemment . prosze bardzo (*évidemment, c'est bien*) vous avez déjà un certain savoir on vous a déjà parlé de l'appareil digestif . ce que je vous demande de faire . pour commencer . c'est de légèrer le schéma en polonais \. d'accord/. faites-le . en polonais . tylko po polsku . przyporządkujcie poszczególnym cyfrom odpowiednie części układu pokarmowego . zastanowcie się czy je znacie . co jesteście w stanie to sobie zrobić. (X) dobrze. zastanowcie się .. niech każdy sam to sobie zrobi (*mais en polonais, vous trouverez les numéros correspondants à l'appareil digestif; vous réfléchissez si vous les connaissez, vous êtes capables de le faire*)
- 179-Elève (XXX)
- 180-Ens masz pod spodem cyferki (*tu as des chiffres en-dessous*)
- 181-Elève aha (*affirmation*)

⁵ racine polonaise correspondante, contrastant avec "anatomia"

- 182-Ens masz 'P-L' i 'F-R' en polonais (*tu as 'P-L' et 'F-R' ⇒ référence aux indications dans le livre*) po polsku wypelniacie . ustalacie co jest (*vous remplissez en polonais*) (XXX-brouhaha) (1 minute) tylko znaczcie to co umiecie (*vous ne marquez que ce que vous savez*)
- 183-Elève jedno/ ([numéro] un)
- 184-Ens jedno . co masz/ (*un, qu'est-ce que tu as*). seulement un . qui est connu ... mais si vous en connaissez un seul ça ne fait rien . écrivez ce dont vous êtes sûrs to czego jesteście pewni (*seulement ce dont vous êtes sûrs*)
(12 secondes) c'est pas très bon en effet
(30 secondes) no to co?-sprawdzamy.jeszcze chwilę/ (*alors, nous corrigeons ou nous attendons encore un moment*)
(30 secondes)
no to co . sprawdzmy jednak ... razem . Ewa/ jeden/ co to za (XXX)/ (*alors, nous corrigeons cette fois ensemble: Ewa, [numéro] un, qu'est-ce que c'est*)
- 185-Elève jama ustna (*la cavité buccale*)
- 186-Ens jama ustna. zgadzamy się/ (*la cavité buccale, sommes-nous d'accord*)
- 187-Elèves tak (*oui*)
- 188-Ens jama ustna . dobrze (*la cavité buccale, bien*) un-A/
- 189-Elève ślinianka (*la glande salivaire*)
- 190-Ens ślinianka . bardzo dobrze ślinianka . jak widzicie jest ich kilka . ale tutaj jedno oznaczyłam bo nawet nie była oznaczona w tym z schemacie . dwójka (*très bien, glande salivaire, comme vous pouvez le voir, ici il y en a seulement quelques-un(e)s, mais ici j'ai marqué seulement 'un', puisque dans ce schéma il n'y a même pas de numéro deux*)
- 191-Elève Przelyk (*l'œsophage*)
- 191-Ens Przelyk\ . trzy/ (*trois*)
- 193-Elèves (*simultanément*) żołądek (*l'estomac*)
- 194-Ens tak . cztery/ (*oui, quatre*)
- 195-Elèves (*simultanément*) wątroba (*le foie*)
- 196-Elève 1 co to jest trzy/ (*langage familier: qu'est-ce c'est 'trois*) nie słyszę jeszcze (*je n'entends pas*)
- 197-Ens trzy/ (*trois*) żołądek (*estomac*) . przez . "ż" z kropką - żeby nie było wątpliwości . prawda/ (*avec un "ż" avec un point pour qu'il n'y ait pas de doutes, d'accord?*) . żołądek . żołądek (*estomac*) . cztery . wątroba . pięć/ (*quatre: le foie, cinq*)
- 198-Elèves (*simultanément*) woreczek żółciowy (*la vésicule biliaire*)
- 199-Ens woreczek żółciowy przez "z" z kropką. woreczek ŻÓŁCIOWY . żeby nie było wątpliwości bo później różne dziwne rzeczy widzę (XX) . przypominam pisownię po polsku . żołądek przez "ż" z kropką i ... żółciowy . dobra. woreczek ŻÓŁCIOWY .. następnie . sześć! trzustka . (*pour qu'il n'y ait pas de doutes, parce qu'après je vois toutes sortes de choses, je vous rappelle l'orthographe polonaise, l'estomac avec un "z" avec un point, vésicule biliaire, bien, BILIAIRE, ensuite, six le pancréas*) (*brouhaha*)
- 200-Elève szóstka/⁶ (*le six?*)
- 201-Ens też lepiej napisać (*c'est mieux d'écrire...*) (2 secondes) tRZustka prawda/ "RZ". tRZustka. następnie siedem/ (*'tRZustka', [avec 'RZ'] n'est-ce pas ensuite sept...*)
- 202-Elève jelito cienkie (*l'intestin grêle*)
- 203-Ens jelito cienkie osiem (*l'intestin grêle, huit*)
- 204-Elèves (*en chœur*) jelito grube (*le gros intestin*)
- 205-Ens dziewięć/ (*neuf*)
- 206-Elèves (*en chœur*) wyrostek robaczkowy (*appendice vermiculaire*)
- 207-Ens i dziesięć/ (*et dix*)
- 208-Elèves odbył (*l'anus*)
- 209-Ens odbył\ . bardzo dobrze . (*l'anus, très bien*) no to/ (*alors*) (XXX)
- 210-Elèves dziewięć/ (*neuf*)

⁶ Mauvaise compréhension de l'élève, passée inaperçue de l'enseignante: il comprend 'szóstka' (numéro 6) au lieu de 'trzustka' (pancréas)

- 211-Ens *dziwięć-wyrostek robaczkowy . dziesięć-odbyt (neuf, l'appendice vermiculaire, dix, l'anus) ...czy ktoś z was mógłby teraz przyjsć pokazać na modelu/ (est-ce que quelqu'un pourrait venir maintenant montrer sur le modèle, nous avons le modèle, n'est-ce pas?)*
- 212-Elève *czy to się wyjmuje/ (est-ce que ça s'enlève?)*
- 213-Ens *proszę/ wyjmuje się (pardon?, oui ça s'enlève) on va . enlever ça . qui peut venir et enlever les différents éléments . on va regarder ce qu'on voit dans l'appareil digestif\ . qui va venir/(2 secondes, brouhaha) QUI/... alors\ . sur les (X) avant (X) de côté . je vous demande (XX) de regarder de travers . donc nous allons commencer par/ (XX)*
- 214-Elève *(XX)*
- 215-Ens *oui jama ustna (la cavité buccale)*
- 216-Elève *(2 secondes) (XXX)*
- 217-Ens *no jakie masz/powolutku . bardzo dobrze. te na żółto to są zaznaczone ślinianki. dalej (alors, qu'est-ce que tu as ici? alors pas trop vite, très bien, ce qui est marqué en jaune, ce sont des glandes salivaires, et ensuite?)*
- 218-Elève *dalej przełyk (ensuite l'œsophage)*
- 219-Ens *przełyk . no to może ... bardzo dobrze już widać teraz/. nie więc wyciągamy płuca (l'œsophage, très bien, alors maintenant nous voyons cela)*
- 220-Elève *wyjmujemy płuca/ (alors on enlève les poumons?)*
- 221-Ens *wyjmujemy płuca . bardzo dobrze.wyjmuje . tak/ (on enlève les poumons, très bien, alors j'enlève n'est-ce pas?) . i serce jeszcze (et encore le cœur) (brouhaha) serce wyjąć (nous enlevons le cœur) .. widac teraz przełyk (et maintenant nous pouvons voir l'œsophage) widzicie przełyk/ (vous voyez l'œsophage?) (bruits parasites, vraisemblablement en provenance des garçons...) no dobrze na żółto . panowie (et maintenant ce qui est en jaune. Les garçons!!!) paNOWIE (les GARçons) Janek tu przełyk (ici, [c'est] l'œsophage, Janek)*
- 222-Elève *Przełyk (l'œsophage)*
- 223-Ens *przełyk\ . na żółto dalej . jak ci się wydaje?. (l'œsophage, et ce qui est en jaune ensuite, de quoi penses-tu qu'il s'agisse?)*
- 224-Elève *to jest żołądek (c'est l'estomac)*
- 225-Ens *Bardzo dobrze . a na nim/ (très bien, et par-dessus?)*
- 226-Elève *na nim wątroba (et par-dessus, c'est le foie)*
- 227-Ens *dobra wyjmujemy wątrobę (bien, alors nous enlevons maintenant le foie, d'accord) ... widzicie wszyscy żołądek/. tak/ (est-ce que tout le monde voit l'estomac, oui?) PANOWIE . Janek . patrzysz (les garçons, Janek, tu regardes ?)*
- 228-Janek *patrzę ([oui], je regarde)*
- 229-Ens *(rires) żołądek (l'estomac; rires) dobra . teraz wyjmujemy to co w środku .. bo to jest jako całość.czyli tutaj mamy to co jest w całej dolnej części brzucha . widzieliście/ co to będzie to?(language familier) Plusieurs (bien, maintenant nous enlevons ce qui est dedans puisque c'est un ensemble, donc ici nous avons ce qui se trouve dans la partie basse du ventre, est-ce que vous avez vu? qu'est ce que ça pourrait bien être?)*
- 230-Elève *trzustka (le pancréas)*
- 231-Ens *trzustka . bardzo dobrze . tutaj jest odcinek ktory u was nie jest zaznaczony-to jest dwunastnica . do tej dwunastnicy jeszcze wrócimy . no i to .. co widzicie tutaj/ (ici vous avez une partie qui n'est pas marquée chez vous, c'est le duodénum, on va encore y revenir alors, ce que vous voyez ici)*
- 232-Elève *jelito grube. (le gros intestin)*
- 233-Ens *bardzo dobrze (très bien) (bruits, bavardages)*
- 234-Elève *a wyrostek/. a wyrostek/ (appendice vermiculaire? appendice vermiculaire?)*
- 235-Ens *tak/ - wyrostka robaczkowego nie zaznaczyli . nie ma. przepraszam przepraszam . jest (oui, ils n'ont pas marqué l'appendice vermiculaire; pardon, pardon, il est là)*
- 236-Elève *a żółte/. a tutaj co jest/ (et en jaune en jaune, qu'est-ce que c'est?)*

- 237-Ens a zolte/ . co to jest to żółte? kto ma pomysł/ (*et en jaune, qu'est-ce que c'est ce jaune? qui a une idée?*)
- 238-Elève Thuszcz (*du gras*)
- 239-Ens Thuszcz . oczywiście \to jest tłuszcz (*du gras, évidemment, c'est du gras*)
- 240-Elève Beurk
- 241-Ens (*remue-ménage au fond de la classe*) wasze jelita...wasze jelita są zawieszane . podtrzymywane blona i z wierzchu przykryte warstwą tłuszczu . a z wierzchu/ (*vos intestins, vos intestins, sont suspendus, retenus par une membrane et recouverts par-dessus d'une couche de gras*)
- 242-Elève mięśniami/ (*les muscles?*)
- 243-Ens mięśniami/ . oczywiście \. dobra . później to zapakujemy z powrotem (*des muscles ? évidemment, bien, nous allons remballer tout ça plus tard*) alors \. maintenant essayons de voir ça en français \. je vous ai donné tous les termes . vous avez tous les termes . mais ils sont en ordre alphabétique . alors je vous demande d'écouter et de compléter . au fur et à mesure les termes adéquats \. d'accord/.. vous avez compris/
- 244-Elèves (*en chœur*) OUI
- 245-Ens les garçons . qui parlent tout le temps vous avez compris/ ... ce qu'il faut faire/... il faut écouter encore une fois et compléter \. alors le numéro . un . c'est/
- 246-Elèves (*ensemble*) la bouche
- 247-Ens la bouche \. ça c'est simple . la bouche \. LA .. bouche (*2 secondes*) on peut dire aussi la cavité buccale . jama ustna . ale dalam usta tak, żeby było łatwiej . jeden 'a' / (*la cavité buccale, mais j'ai 'bouche' pour que cela soit plus facile; un 'a'...?*)
- 248-Elève Glande salivaire
- 249-Ens glande . salivaire . très bien \. 1a . glande \. salivaire (*1,5 secondes*) tu sais peut-être ce que produisent les glandes salivaires (X)/
- 250-Elève (?salive)
- 251-Ens la . salive \. très bien . la salive . donc nous avons la salive . mais laissons ça . la glande \ salivaire \. 1a \ glande . salivaire \
- 252-Elève (X)
- 253-Ens LA glande . LA glande salivaire . une glande salivaire . il y en a plusieurs . ensuite . 'deux' /
- 254-Elève œsophage
- 255-Ens très bien . œsophage . donc vous voyez l'orthographe un peu bizarre . 'O' . 'E' . n'est-ce pas/ . œsophage \... l'œsophage . UN . œsophage . c'est masculin . UN œsophage . l'œsophage \...ensuite \. le point trois vous devez le connaître si vous parlez anglais
- 256-Elèves estomac
- 257-Ens estomac \.. très bien \ . le point trois c'est l'estomac . donc on ne prononce pas le 'c' . <estoma>
- 258-Elève (X)
- 259-Ens UN estomac \... un petit . ou un grand estomac . quand tu as mangé tu as un grand estomac \. quand tu n'as pas mangé . un petit estomac \ (*1,5 seconde*) alors le point quatre \. c'est le foie \. et attention . c'est LE . FOIE . il y a un 'e' à 'foie' mais c'est LE foie . parce qu'il y a aussi LA . foi qui s'écrit sans 'e' . vous savez ce que ça veut dire la foi/.. la croyance en dieu \ (*1 seconde*) croire en dieu c'est la foi czyli po polsku byśmy powiedzieli? (*donc en polonais nous allons dire?*)
- 260-Elève wiara (*la croyance, la foi*)
- 261-Ens wiara . wiara to jest la foi bez "e" (*la foi, la foi, c'est la foi sans "e"*) pisane (X-*français?*) . mais LE . FOIE . avec 'e' . po polsku (*en polonais*) en polonais wątroba . wątroba prawda (*le foie, le foie, n'est-ce pas?*) ... le foie \le foie \. ensuite \ nous avons au point six . le pancréas \. LE pancréas (*2 secondes*) et les Français prononcent les 's' \. les Belges ne prononcent pas le 's' . et les Suisses/
- 262-Enq.Gajo ils le prononcent \

- 263-Ens ils le prononcent \ (2 secondes) donc le pancréas . trzustka (*pancréas*)
mh mh
- 264-Elève a woreczek/ (*et la vésicule?*)
- 265-Ens woreczek/przepraszam jeszcze był woreczek (*pardon, il y avait encore la vésicule*). excusez-moi . merci de vos (?réactions) je me suis trompée moi-même . merci d'être attentifs . donc c'était quatre . c'était le foie . nous sommes passés au six . nous avons parlé du pancréas . mais j'ai oublié cinq . et qu'est-ce que vous proposez/. très bien\ . la vésicule biliaire . en deux mots n'est-ce pas 'woreczek zolciowy'–la vésicule biliaire
- 266-Elève czyli 'trzustka' to 'pancréas'
(*donc 'trzustka' c'est le pancréas*)
- 267-Ens 'trzustka' jest 'pancréas' . a piatka/. woreczek zolciowy (*et puis le cinq?*)
la vésicule biliaire) . la vésicule biliaire\
(1 seconde) . alors\ . sept/
- 268-Elève (X)
- 269-Ens très bien . intestin grêle . l'intestin grêle\ . un intestin grêle . et nous savons que c'est un intestin parce si nous regardons la partie suivante . nous avons . huit/
- 270-Elève (X)
- 271-Ens intestin gros\ . UN . masculin\ . parce que tu as 'gros' .. d'accord/.. donc voit bien que c'est masculin\ . l'intestin gros\...
9\wrostek...robaczkowy czyli/
(*appendice ... vermiculaire donc?*) appendice\ . vermiculaire . UN
appendice \ . vermiculaire\
(1 seconde) un ver .. un ver\ 'un ver' to jest 'robak' (*c'est un ver*) . tak jest po polsku . mamy robak (*oui c'est en polonais, nous avons un ver*) .. robaczkowy z wzgledu na to . ze slowo ('vermiculaire' *puisque nous avons un mot*) 'un ver' to jest 'robak' a (*c'est un ver et*) appendice–wrostek . czyli wyrostek robaczkowy . (*appendice, donc appendice vermiculaire*) UN\ . masculin\ . le . l'appendice vermiculaire mais c'est un appendice\ . et alors le dix/. ce qu'il nous reste/
- 272-Elève l'anus
- 273-Ens l'anus\ . un . anus (5 secondes) . alors maintenant on va vous faire l'exercice ... qui vient/ Michal . tu viens/. et tu vas nous montrer ça . en français\ . tu viens avec la feuille et . tu vas nous présenter .. l'anatomie de l'appareil digestif avec la (X) . vas-y
- 274-Elève la bouche
- 275-Ens la bouche\ . oui ... tu montres aux autres aussi encore une fois . oui la ...
- 276-Elève la::: (2,5 secondes) la glande salivaire
- 277-Ens très bien\ . la glande salivaire (1 seconde) (XX)
- 278-Elève l'œsophage
- 279-Ens l'œsophage
- 280-Elève l'estomac
- 281-Ens très bien
- 282-Elève euh . la foie
- 283-Ens LE foie ...(?*polonais-XX*) d'accord\ (8 secondes) trzustka . woreczka nie widać zostawiamy woreczek jest tutaj (*bruits*) woreczek jest tu o widzicie tu . na zielono . czyli to będzie/ woreczek/. powiedz\ (*brouhaha*) (*pancréas, nous ne voyons pas la vésicule, laissons de côté la vésicule, ah voilà, il est là, regardez, il est marqué en vert, alors ça sera...vésicule*) dix/
- 284-Elève vésicule biliaire
- 285-Ens vésicule biliaire\
pancréas
- 286-Elève pancréas
- 287-Ens pancréas\.. tutaj jest dwunastnica to nie było/ (*ici c'est le duodénum, il n'y en avait pas?*)
- 288-Elève intestin grêle . intestin gro<s>
- 289-Ens oui et terminé par/
- 290-Elève (1 seconde) euh . l'anus
- 291-Ens l'anus\ . très bien jeszcze wyrostek (*encore appendice*)

- 292-Elève1 nie ma . wyrostka nie ma
(*il n'y a pas d'appendice, il n'y en a pas*)
- 293-Elève2 (*bruits parasites*) a jest (*ah non il est là*)
- 294-Ens très bien \... merci beaucoup \ (*3 secondes*) alors \. maintenant dites-moi pourquoi j'ai souligné trois termes . quatre termes seulement . pourquoi je les ai soulignés .. d'après vous /.. est-ce que je vais vous demander de connaître tous les termes en français /
- 295-Elèves (*en choeur*) non
- 296-Ens non \. pas pour le moment . on va y revenir au lycée . maintenant au niveau du collège vous devez connaître quatre termes . la bouche . l'estomac . le foie . l'intestin \.. *pozostale zostawiamy . nie będa dla nas istotne . będziemy omawiać cały przewód pokarmowy człowieka . le te . cztery chciałabym zebyscie znali (nous laissons le reste, pour vous ça ne sera pas important, nous allons analyser tout le transit intestinal de l'homme, mais ces quatre je voudrais bien que vous les connaissiez)* de toute façon on va encore y revenir parce que nous ne faisons que commencer l'appareil digestif mais alors (XXX) \. ALORS \. ce que nous allons faire encore aujourd'hui . ce que je vais vous demander de faire . tourner la page . parce que nous allons commencer . par la bouche \. et dans la bouche . ce que nous avons . ce sont les dents \... nous avons beaucoup de dents \. certains en ont beaucoup . d'autres en ont déjà moins . mais (XX) beaucoup . mais .. nous savons que l'homme . il a quand même pas mal de dents dans sa bouche alors ce qui nous va intéresser: qui va nous intéresser . c'est la bouche . les dents . mais c'est vrai que dans la bouche il y a aussi . un organe important . pour la nutrition \. qui bouge tout le temps mais aussi pour le fait de parler . comment s'appelle cet organe / . bien \. c'est la / (*2,5 secondes*) język . (*?article ou première syllabe du mot*) la / ...' język francuski (*la langue française*)
- 297-Elève (?langue)
- 298-Ens langue naturellement . le français c'est une LANGUE .. mais la même chose n'est-ce pas / . la langue-'język' . donc nous avons la langue . dans la bouche ... (XXX) la langue \. nous avons les dents . et c'est très important pour se nourrir \... donc ce que je vais commencer encore maintenant . donc vous voyez il y a deux dessins .. avec les dents . mettez des numéros . de façon symétrique n'est-ce pas / . comptez les dents . 1-2-3-4 etcetera . sur le côté . vous mettez les numéros . jedyńka . dwójka . trójka . tak numerujemy zęby . więc proszę sobie ponumerować
(*1 seconde*) te zęby: szczęka górna . szczęka dolna
(*4 secondes*) pamiętacie . że zaczynacie od środka . prawDA / . jeden dwa . trzy cztery
(*7 secondes*) jeden . ty już sobie ponumerowałaś . nie \ ponumeruj . jeden dwa trzy cztery . tak żeby było wiadomo konkretnie \ nie jeden jeden . tylko jeden . dwa trzy cztery bo mamy jedyńkę, dwójkę, trójkę, czwórkę . bardzo dobrze \ . dobrze . ponumerowane zęby / (*2 secondes*) to teraz zastanówmy się . które są w szczęce górnej . szczęka górna jest ze strony lewej czy prawej /
(*numéros 1, 2, 3, nous marquons les numéros, s'il vous plaît marquez les numéros. Ces dents: la mâchoire du haut et la mâchoire du bas, souvenez-vous, vous commencez par le milieu, n'est-ce pas; donc 1, 2, 3, 4 ... un... et toi tu as déjà mis les numéros ou pas, marque les numéros, marque les numéros, 1, 2, 3, 4, pour qu'on puisse savoir concrètement. Pas 1-1 mais 1, 2, 3, 4, puisque nous avons les numéros 1, 2, 3, 4; très bien, bien, tu as marqué les numéros pour les dents. Donc maintenant réfléchissons lesquelles se trouvent dans la mâchoire supérieure, de quel côté se trouve la mâchoire supérieure, côté gauche ou côté droit?*)
- 299-Elève lewej (*gauche*)
- 300-Ens lewej . w szczęce górnej które są siekaczami / (*gauche, et dans la mâchoire supérieure, où sont les incisives dans la mâchoire supérieure?*)
- 301-Elève pierwsze dwa. (*les deux premières*)

- 302-Ens jedyńka i dwójka . prawda . jedyńki OBIE SA NA pewno . ale jeśli patrzemy tylko na połowę szczęki . bo to nas interesuje jedyńka i dwójka to są siekacze . czyli mamy... DWA ... siekacze ... z jednej strony . DWA ... siekacze z drugiej czyli łącznie.../ (*la première et la seconde, n'est-ce pas, les deux premières sont là mais si nous regardons seulement la moitié de la mâchoire, puisque c'est ça qui nous intéresse, le numéro un et deux sont des incisives, donc nous avons deux incisives d'un côté, deux incisives de l'autre côté*)
- 303-Elèves cztery . (*quatre*)
- 304-Ens cztery siekacze . tak (3 *secondes*) możecie sobie przy jedyńce i dwójce dać . że to są siekacze . ile mamy kłów tu/ (*quatre incisives, oui, à côté de 1 et 2 vous pouvez marquer que ce sont des incisives. Combien avons-nous de canines ici?*)
- 305-Elève dwa . (*deux*)
- 306-Ens dwa (*deux*)
- 307-Elève1 dwa . w szczęce górnej dwa . ile przed trzonowym (*deux, dans la mâchoire supérieure deux, combien de molaires?*)
- 308-Elève2 dwa (*deux*)
- 309-Elève3 cztery (*quatre*)
- 310-Elève4 cztery (*quatre*)
- 311-Ens NO . czyli trójka i czwórka to są przedtrzonowe . czyli łącznie-cztery (*Ouais, donc les numéros 3 et 4 ce sont les prémolaires, donc quatre en tout*)
- 312-Elèves (*ensemble*) czwórka i piątka (*numéros quatre et cinq*)
- 313-Ens czwórka i piątka . tak tak dziękuję bardzo . czwórka i piątka to są przedtrzonowe . i trzonowych mamy?/ (*ce sont des prémolaires, et des molaires, combien en avons-nous?*)
- 314-Elève1 Sześć (*six*)
- 315-Elève2 sześć (*six*)
- 316-Ens sześć . szóstka siódemka i ósemka . jeśli chodzi o szczękę dolną jest różnica/ (*six, numéros 6, 7 et 8; en parlant de la mâchoire inférieure, est-ce qu'il y aura une différence?*)
- 317-Elèves (*ensemble*) nie . (*non*)
- 318-Ens nie . łącznie . ile mamy zębów/ (*non. nous avons combien de dents en tout?*)
- 319-Elève trzydzieści dwa (*trente-deux*)
- 320-Ens trzydzieści dwa zęby (*trente-deux dents*) ...
to co proszę żebyście zrobili w domu . żebyście się zastanowili WŁAŚNIE . które zęby macie ... normalne zostawiacie tak jak jest . które które zęby wam jeszcze nie wyrosły . albo już wam wyrwano . dajecie sobie kreskę . że już nie ma tego zęba u was . i jeszcze jedna rzecz . które zęby już macie (*bruits*) które zęby macie już wypełnione ... dajecie sobie na kolorowo .. które zęby macie już borowane . prawda/(?za) leczone . proszę sobie zaznaczyć.
(*Alors maintenant je vous demande de faire à la maison... de réfléchir, quelles dents vous avez, et de les dessiner comme vous les avez dans la bouche, si vous avez des dents qui sont tombées ou des soignées vous les dessinez aussi dans votre cahier. Marquez d'un trait celles qui sont manquantes, et coloriez celles qui sont en place, d'accord?*)
- 321-Elève ale i w jednym i w drugim?/
(*dans la première et dans la deuxième?*)
- 322-Ens i w jednym i w drugim tak . po prostu zastanówcie się . jak wygląda wasza szczęka obecnie . dobrze/ to robicie w domu . na następnych zajęciach . czyli nie za tydzień, ale za dwa tygodnie . tuż przed waszym wyjazdem to powtórzmy sobie . dziękuję.
(*dans la première et dans la deuxième, et tout simplement réfléchissez dans quel état se trouve votre mâchoire, et tout cela vous le faites à la maison comme devoirs que nous corrigerons dans deux semaines, juste avant votre départ, nous allons réviser cela, merci*)
merci beaucoup\

FIN DE LA LEÇON

Marek Zając

collaboration : Marlena Fałkowska, Katarzyna Zakroczymska

RAPPORT D'ÉVALUATION DES SECTIONS BILINGUES FRANCOPHONES EN POLOGNE

Enjeux et constats finaux

**/II^e partie/
approche quantitative**

1. ORIGINES

Depuis l'année scolaire 1991/1992 il est proposé un enseignement bilingue en Pologne.

Il existe des sections bilingues dans les collèges et lycées d'enseignement général. Nombre d'écoles offrent une option bilingue avec langue d'enseignement en plus du polonais pour l'année scolaire 2004/2005.

Les dispositions et lois édictées par le Ministre de l'Éducation nationale et des Sports dans les années 90 et le 21 mai 2001 concernant surtout le baccalauréat réformé à partir de 2005, forment la base juridique pour l'organisation des sections bilingues.

Les épreuves du baccalauréat pour les candidats des sections bilingues avec le français comme langue cible sont définies par des accords passés en 1997, en 2001 et en 2005 (v. 8.3) entre le Ministère de l'Éducation Nationale et des Sports de la République de Pologne et l'Ambassade de France.

2. BASE JURIDIQUE

La base juridique pour l'organisation des sections bilingues :

- Le décret du Ministre de l'Éducation du 21 mai 2001 à propos des statuts cadres des écoles maternelles publiques et des écoles publiques, annexe 3 (Journal Officiel n° 61, position 624)
- Le décret du Ministre de l'Éducation du 21 mai 2001 à propos de la base des programmes pour l'éducation préscolaire, pour l'éducation générale dans les différents types d'écoles ainsi que pour les spécialisations dans les lycées spécialisés, annexe 4 (Journal Officiel n° 61, position 625).
- Le décret du Ministre de l'Éducation du 21 mai 2001 concernant les programmes-cadres pour les écoles publiques, annexe 8 et 15 (Journal Officiel n° 61, position 626).
- Le décret du Ministre de l'Éducation du 21 mai 2001 sur les conditions et les manières de notation, sur la classification et la promotion des élèves et des auditeurs ainsi que la mise en oeuvre d'examens et de tests dans les écoles publiques, basé sur l'article 22 de la loi 2 point 4 du 7 septembre 1991 sur le système éducatif (Journal Officiel de 1996 n° 67, position 329 et n° 106, position 496, de 1997 no28, position 153 et n° 141, position 943, de 1998 n° 117, position 759 un n° 162, position 1126, et de 2000, n° 12, position 136, n° 19, position 239, n° 48, position 550, n° 104, position 1104, n° 120, position 1268 et n° 122, position 1320).
- La loi du 21 décembre 2000 sur les changements de loi sur le système éducatif (Journal Officiel n° 122, position 1320, du 31 décembre 2000).

3. FILIÈRES BILINGUES FRANCOPHONES / COLLÈGES ET LYCÉES/

COLLÈGES

| | |
|-----------------|---|
| GDYNIA | ZSO nr 2 im. Adama Mickiewicza Gimnazjum nr 23 ul. Wolności 22B - 81-327 Gdynia lo2gdy44@poczta.wp.pl |
| KATOWICE | ZSO nr 1 im. Mikołaja Kopernika Gimnazjum nr 24 ul. Sienkiewicza 74 - 40-039 Katowice koperkat@friko.onet.pl |
| CRACOVIE | ZSO nr 7 im. Młodej Polski Gimnazjum nr 18 ul. Złoty Róg 30 - 30-095 Kraków gimnazjum18@kr.onet.pl |
| LUBLIN | Gimnazjum nr 1 ul. Kunickiego 116 - 20-438 LUBLIN Gimnazjum nr 9 Im. Cc majora Hieronima Dekutowskiego ps. « Zapora » ul. Lipowa 25 - 20- 020 LUBLIN |

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

| | |
|--------------------|--|
| | gm9-lublin@interszkola.pl |
| ŁÓDŹ | Gimnazjum nr 46 ul. Krochmalna 15 - 93-144 Łódź gim46@szkoly.lodz.pl |
| POZNAŃ | ZSO im. Karola Marcinkowskiego Gimnazjum ul. Bukowska 16 - 60-809 Poznań lo1@alf.ids.poznan.pl |
| RUDA ŚLĄSKA | ZSO nr 3 Gimnazjum nr 10 ul. Oświęcimska 90 - 41-707 Ruda Śląska lic3gim10@poczta.onet.pl |
| VARSOVIE | ZSO nr67 im. Narcezy Żmichowskiej Gimnazjum nr 34 ul. Klonowa 16 - 00-591 Warszawa ilingue@lo15.mail.ids.pl ZSO nr53 im. Stefanii Sempolowskiej Gimnazjum nr 53 ul. Ks. J. Popiełuszki 5 - 01-786 Warszawa sempol@poczta.onet.pl Gimnazjum nr 83 im. K. Markiewicz,* ul. Andriollego 1 – Warszawa |
| WROCLAW | Gimnazjum nr 30 ul. Jantarowa 5 - 55-330 Wrocław |
| BIALYSTOK | Gimnazjum nr 6* ul. KEN 1 – 15-678 Białystok tél. : 085 869 18 11 – e-mail : pubgim6@pocata.onet.pl |



* A partir de septembre 2005 une nouvelle section bilingue va être ouverte à Varsovie (Gimnazjum nr 83 w Warszawie) et une autre à Białystok (Gimnazjum nr 6).

LYCÉES

| | |
|-----------------|--|
| GDYNIA | ZSO nr 2 im. Adama Mickiewicza Liceum Ogólnokształcące nr II ul. Wolności 22B - 81-327 Gdynia lo2gdy44@poczta.wp.pl |
| KATOWICE | ZSO nr 1 im. Mikołaja Kopernika Liceum Ogólnokształcące nr I ul. Sienkiewicza 74 - 40-039 Katowice koperkat@friko.onet.pl |
| CRACOVIE | ZSO nr 7 im. Młodej Polski Liceum Ogólnokształcące nr XVII ul. Złoty Róg 30 - 30-095 Kraków gimnazjum18@kr.onet.pl |
| ŁÓDŹ | XIII Liceum Ogólnokształcące im. Marii Piotrowiczowej ul. Zuli Pacanowskiej 4 - 91-430 Łódź lo13@edu.lodz.pl |
| POZNAŃ | ZSO im. Karola Marcinkowskiego Liceum Ogólnokształcące nr I ul. Bukowska 16 - 60-809 Poznań lo1@alf.ids.poznan.pl |
| VARSOVIE | ZSO nr67 im. Narcyzy Żmichowskiej Liceum Ogólnokształcące nr XV ul. Klonowa 16 - 00-591 Warszawa bilingue@lo15.mail.ids.pl |
| VARSOVIE | ZSO nr53 im. Stefanii Sempołowskiej Liceum Ogólnokształcące nr XVI ul. Ks. J. Popiełuszki 5 - 01-786 Warszawa sempol@poczta.onet.pl |
| WROCLAW | VIII Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Krzywoustego ul. Zaporoska 71 - 53-415 Wrocław liceum@lo8.wroc.pl |



* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

4. ENQUETE - SECTIONS BILINGUES - COLLÈGES (ANALYSE)

I^{re} partie – données sommaires

8 écoles ont répondu à l'enquête (sur 11 existantes) :

- Gimnazjum nr 1 im. Ks. S. Konarskiego, Lublin
- Gimnazjum nr 18 im. Króla Jana III Sobieskiego (ZSO nr 7), Kraków
- Gimnazjum nr 30, Wrocław
- Gimnazjum nr 53 im. S. Sempołowskiej, Warszawa
- ZSO nr 1 im. M. Kopernika, Gimnazjum nr 24, Katowice
- ZSO nr 1, Gimnazjum im. K. Marcinkowskiego, Poznań
- ZSO nr 2, Gimnazjum nr 23, Gdynia
- ZSO nr 67, Gimnazjum nr 34 im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie

L'une de ces écoles (Gimnazjum w Lublinie) fonctionne depuis 2004, c'est pourquoi certaines données ne sont pas complètes (p.ex. les données concernant les DNL des 2^e et 3^e classes). L'école de Łódź n'a pas répondu à l'enquête. Les deux autres existent depuis seulement un an, (Gimnazjum n° 9 de Lublin et de Ruda Śląska).

En l'an 2005/2006 le Collège n° 83 de Varsovie et le collège n° 6 de Białystok ouvriront une section bilingue.

1. Depuis quand existe une section bilingue au sein de l'école :

En moyenne : **5 ans**

2. Nombre des classes bilingues :

Total: **44 classes**

En moyenne : **5,5 classes par école**

3. Effectifs des élèves en sections bilingues :

TOTAL : **1 290 élèves**

ce qui fait :

0,48 % de tous les élèves apprenant le français dans toutes les écoles polonaises

4,5 % de tous les élèves apprenant le français dans les collèges

en moyenne il y a **161 élèves dans une école bilingue**

4. Les anciens élèves des sections bilingues qui ont choisi de poursuivre leurs études dans un lycée bilingue

en 2004/2005 **297**

en 2003/2004 **237**

en 2002/2003 **195**

5. Recrutement :

- test de prédisposition : **8 écoles** (toutes les écoles)
- sur dossier : **5 écoles**
- test de fin d'études à l'école primaire : **1 école**
- autres : **1 école**

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

6. Existe-t-il un règlement de recrutement ?

Il existe dans toutes les écoles.

7. Qui approuve/agrèe le règlement ?

- Kuratorium oświaty (académie)
- Biuro Edukacji M. St. W-wy (bureau éducatif de ville de Varsovie)
- Directeur + Corps professoral + Comité d'élèves
- Directeur + Corps professoral + Conseil des parents
- Directeur
- Corps professoral

8. Horaire hebdomadaire – le français dans différentes écoles.

| | FRANÇAIS : |
|------------|--|
| Classe I | 9, 10, 9, 6, 6, 6, 6, 8 En moyenne : 7,5 |
| Classe II | 8, 6, 6, 5, 6, 6, 6 (pas de réponse - l'école existe depuis 2004) En moyenne : 6,1 |
| Classe III | 8, 6, 6, 6, 5, 6, 6 (pas de réponse - l'école existe depuis 2004) En moyenne : 6,1 |

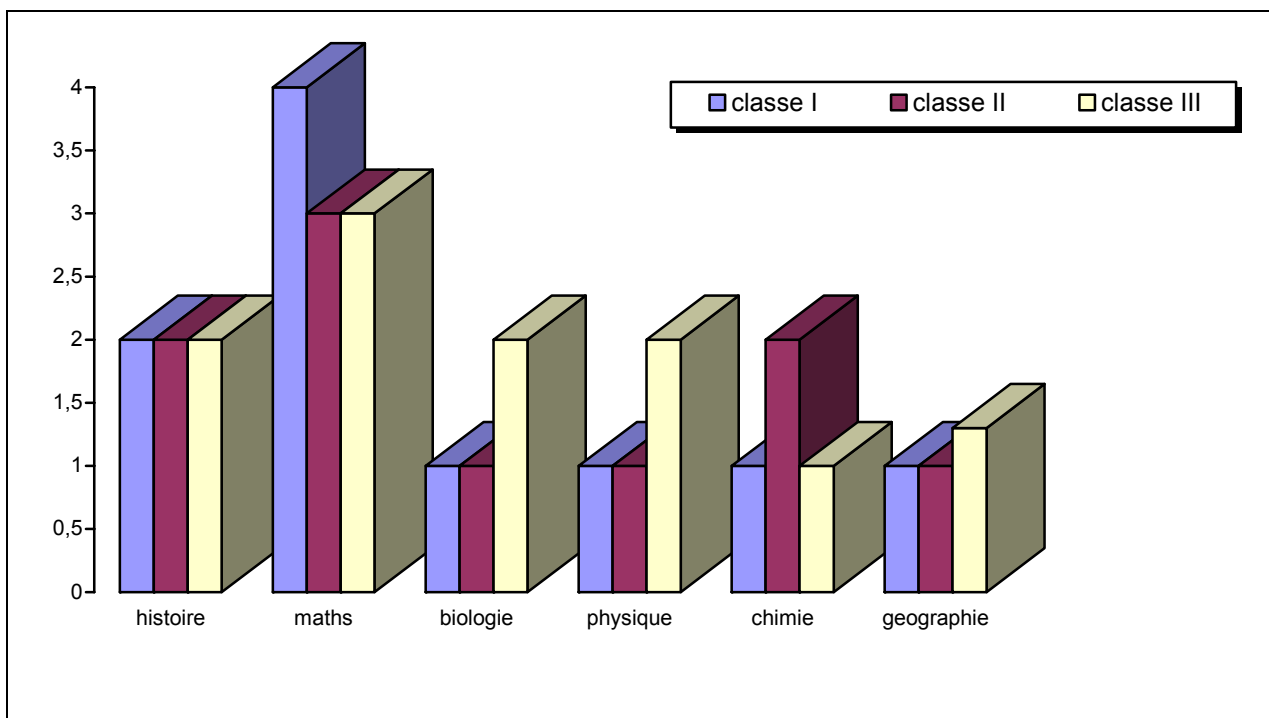
Le nombre d'heures dans les écoles pour **différents niveaux** (classes) est **différent dans chaque école**, puisque les lois précisent le nombre d'heures pour le cursus de 3 ans et non pour chaque année.

9. Horaire hebdomadaire – les DNL :

Les DNL :
biologie,
chimie,
géographie
histoire,
mathématiques,
physique

| | histoire | mathématiques | biologie | physique | chimie | géographie |
|------------|--|---|--|--|---|--|
| Classe I | 2, 2 - 2 écoles - En moyenne : 2 H. | 4 - 1 école - En moyenne : 4 H | 1, 1 - 2 écoles - En moyenne M : 1 H. | 1,1 - 2 écoles - En moyenne : 1 H | 1 - 1 école - En moyenne : 1 H | 1 - 1 école - En moyenne : 1 H |
| Classe II | 2, 2, 2, 2 - 4 écoles - En moyenne 2 H | 4, 4, 2, 1, 4 - 5 écoles - En moyenne : 3 H | 1, 2, 1, 2 - 4 écoles - En moyenne : 1,5 H. | 1, 1,1,1 - 4 écoles - En moyenne : 1 H | 2, 2 - 2 écoles - En moyenne : 2 H | 1, 1 - 2 écoles - En moyenne : 1 H |
| Classe III | 2, 2, 3, 3, 2, 2 - 6 écoles - En moyenne : 2,3 h | 5, 3, 2, 4, 2, 1, 4 - 7 écoles - En moyenne : 3 H | 2, 1, 2, 2, 2 - 5 écoles - En moyenne : 1,8 H. | 1, 2, 2 - 3 écoles - En moyenne : 1, 6 H | 1, 1 - 2 écoles - En moyenne : 1 H. | 1, 2, 1 - 3 écoles - En moyenne : 1,3 H. |

Un enseignant déclare « avoir un cours de maths par semaine en français – juste pour introduire la terminologie ».



10. Dédoublage des classes (DNL) :

- 5 écoles (toutes les matières)
- 2 écoles (il n'y a pas de dédoublement)
- 1 école uniquement biologie et physique

11. Nombre d'enseignants en sections bilingues :

de français : 41
DNL : 35

II^e partie – les professeurs de français

1. Age

La moyenne d'âge des enseignants – 37 ans

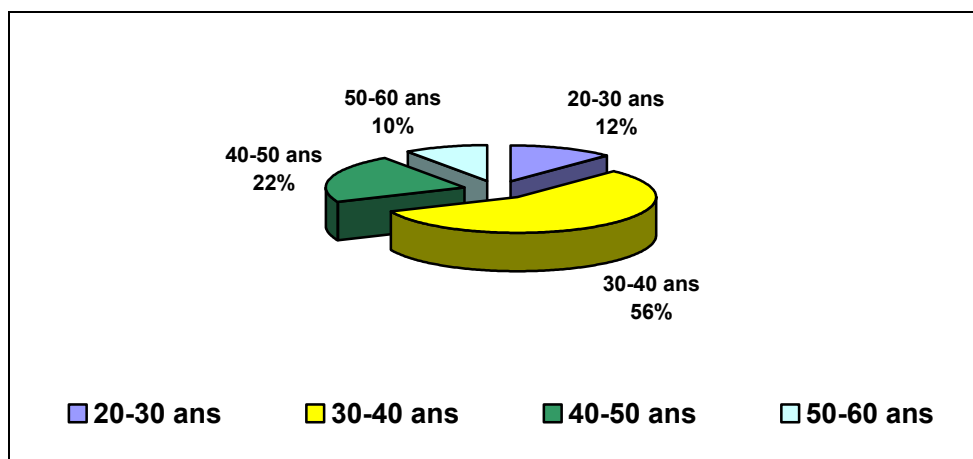
Les enseignants par tranches d'âge :

20-30 ans – 5

30-40 ans – 23

40-50 ans – 9

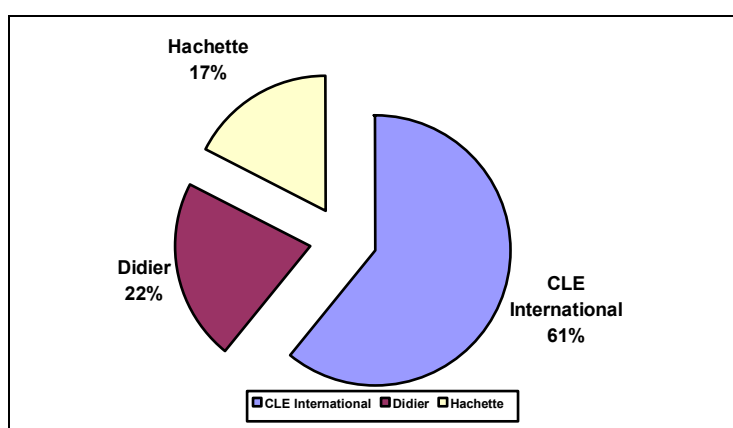
50-60 ans – 4



LISTE DES METHODES AGREEES PAR LE MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Bergeron Ch., Albero M. – Tandem. Część 1. Kurs języka francuskiego (gimnazjum). DIDIER/NOWELA. (218/03).
Blanc J. i in. – Déclic 1. Podręcznik dla gimnazjum. CLE INTERNATIONAL.. (151/04).
Capelle G. – Fréquence jeunes 1 i 2. Podręcznik do języka francuskiego dla gimnazjum. WYD. SZKOLNE PWN. (139/99).
Gallon F. – Extra ! 1 (kurs podstawowy). WYD.SZKOLNE PWN. (410/02).
Gallon F. – Extra ! 2 (kurs podstawowy). WYD.SZKOLNE PWN. (234/03).
Mérieux R. i in. – Bravo! 1, 2, 3. DIDIER/NOWELA. (302/03).
Monnerie-Goarin A. i in. – Ado 1. Podręcznik dla klasy 1 gimnazjum. LANGPOL. (113/99).
Pieniążek M., Zając J. – C'est ça - Prelude (dla klasy I gimnazjum). WSiP S. A.. (141/02).
Pieniążek M., Zając J. – C'est ça 1. WSiP S.A.. (241/00).
Pieniążek M., Zając J. – C'est ça 2. WSiP S.A.. (279/01).

Le marché des sections bilingues semble être monopolisé par un éditeur (CLE International, 61%).



6. Référentiels (programmes) de français.

Quelque **75%** des personnes interrogées utilisent les « programmes d'auteur ». Les autres utilisent les programmes ministériels.

7. Formations.

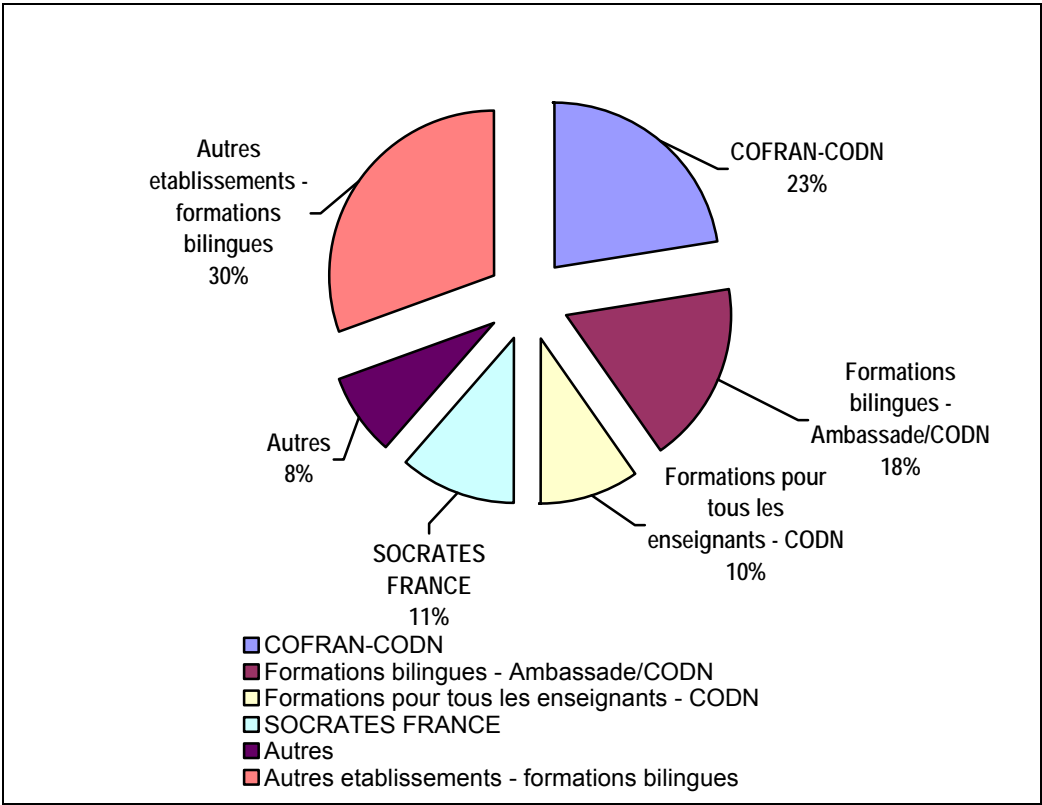
Durant les trois dernières années, les professeurs de français ont participé à 69 formations, dont :

62 formations en Pologne
7 à l'étranger

25 formations qualifiées comme *autres*, sont des formations organisées par les OKE (Commissions Régionales des Examens) et les formations organisées par les écoles bilingues.

La plupart des formations ont été organisées par le CODN et l'Ambassade de France. Il est digne de souligner que le réseau COFRAN⁸ assure 23% des formations.

⁸ Réseau national de coordinateurs pédagogiques chargés de mettre en place des sessions de formation continue en faveur des enseignants de français ; animé par le CODN, ce réseau a été créé 2001 en coopération avec l'Ambassade de France en Pologne.



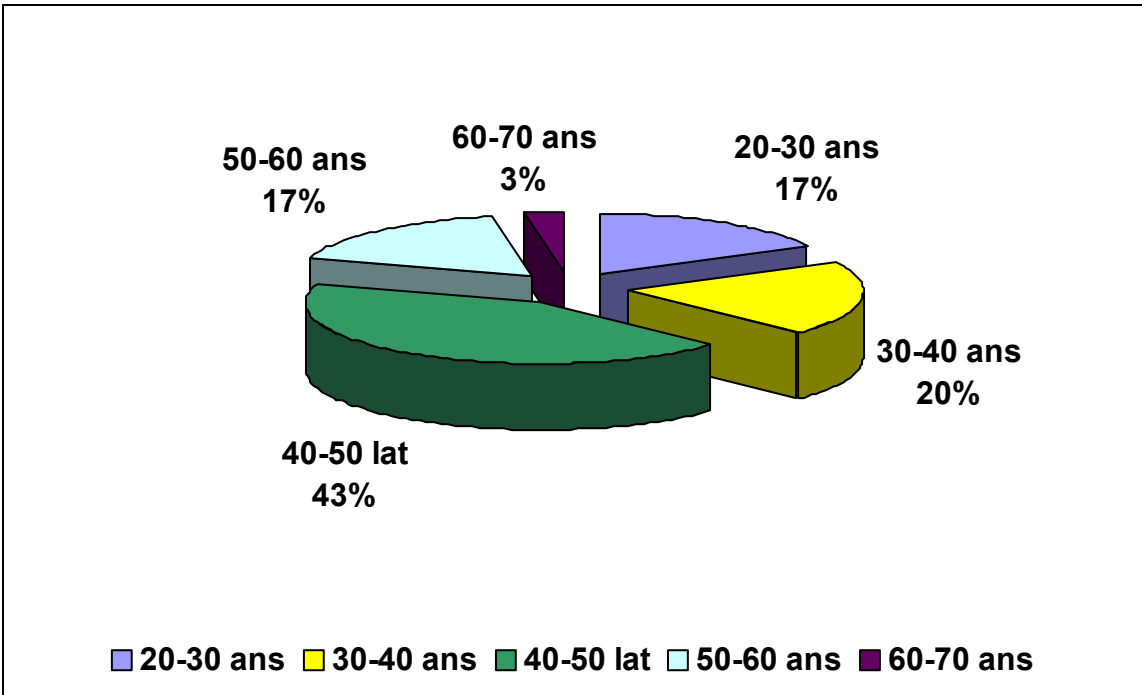
III^e partie – les professeurs de DNL

1. Age

la moyenne d'âge – **44 ans**

effectifs par tranches d'âge :

25-30 ans– 6 30-40 ans– 7 40-50 ans– 15 50-60 ans– 6 60-70 ans - 1



* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

L'âge des enseignants semble être « correct » – il faut néanmoins remarquer que, **dans un avenir immédiat, un groupe d'enseignants prendra la retraite et qu'il faudra donc recruter de nouveaux professeurs.**

2. Ancienneté du travail dans la section bilingue.

0 ans - 4 personnes 1-5 ans – 13 personnes
6-10 ans – 3 personnes 11 et plus - 14 pers.

Ancienneté du travail en moyenne - **7 ans**

3. Formation :

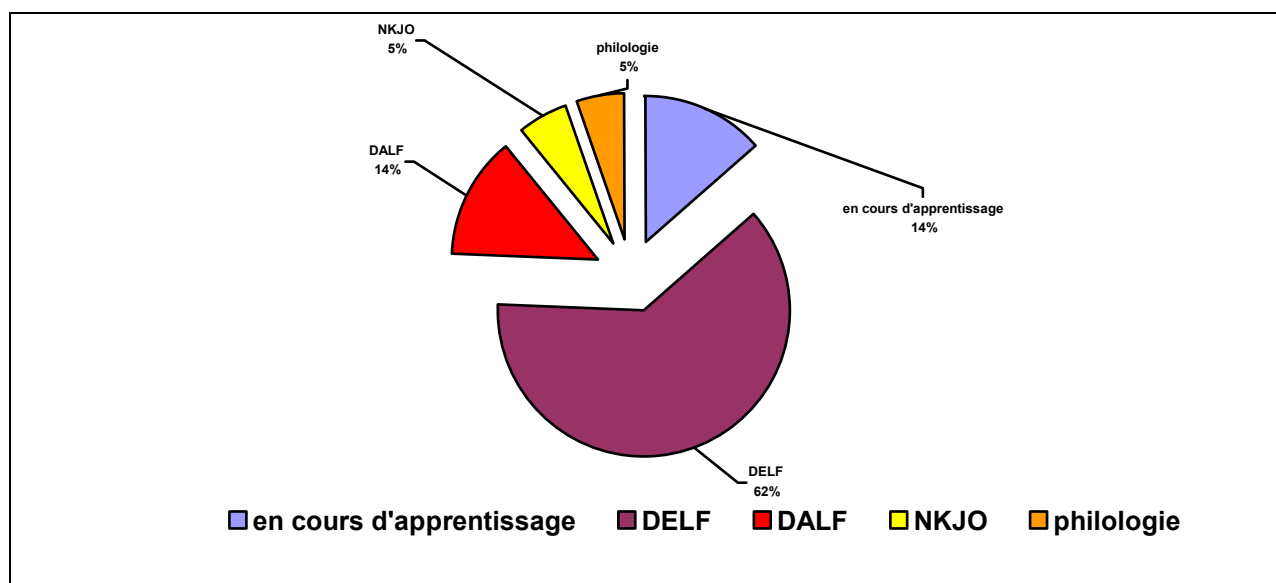
Niveau maîtrise – 100%
Pratiquement tous les enseignants ont fait des études post-diplômes.

4. Formation pédagogique

30 personnes déclarent une formation pédagogique complète, 4 personnes – pas de données.

Le français :

en cours d'apprentissage – 5 personnes DELF – 23 personnes
DALF – 5 personnes NKJO⁹ – 2 personnes
philologie romane – 2 personnes



5. Méthodes :

Les méthodes utilisées sont des méthodes universellement connues et appréciées (elles sont inscrites sur la liste ministérielle) et publiées par des maisons d'édition de renom telles que : WSiP, Nowa Erra/Arka, Żak, WIKING, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Wydawnictwo SENS et d'autres.

6. En général les professeurs de DNL utilisent des programmes ministériels.

⁹ Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych : Collège de Formation des Maîtres de Langues Étrangères.

7. Formations.

Durant les trois dernières années, les enseignants de DNL de collèges bilingues ont participé à 103 formations, dont :

88 en Pologne

15 à l'étranger.

A part les formations organisées par les OKE (Commissions Régionales des Examens), la majorité des formations a été organisée par le CODN et l'Ambassade de France.

Tous les enseignants des sections bilingues déclarent qu'ils utilisent différentes aides pédagogiques telles que les CD, matériel complémentaire, presse Internet.

CONCLUSIONS :

Le Français

Les professeurs de français sont bien formés aussi bien sur le plan de la langue que sur le plan de la méthode et de la pédagogie.

C'est pourquoi il faut constater avec étonnement le choix des méthodes qui n'est ni conforme aux règlements ni aux consignes des méthodologues.

DNL

La formation des enseignants de DNL est excellente aussi bien sur le plan de la discipline enseignée que sur le plan de la méthode et de la pédagogie.

Néanmoins, on peut être préoccupé par **un niveau de français plutôt faible** (en général c'est le niveau DELF) ; même si cet état des choses est conforme aux règlements, cette situation doit inquiéter – le niveau DELF est un niveau qu'acquiert le collégien en fin d'études.

Dans le cas des deux groupes de professeurs (français et DNL) on observe **un certain repli sur soi** (sur les écoles bilingues). La plupart des formations se font dans le même milieu et les principaux « fournisseurs » des connaissances sont : L'Ambassade de France, le CODN et les écoles elles-mêmes. Sans aucun doute faut-il remercier les institutions susmentionnées, mais en même temps il faut exprimer un regret du fait que les enseignants des écoles bilingues participent rarement aux formations organisées pour tous les enseignants.

5. ENQUETE – SECTIONS BILINGUES – LYCEES (ANALYSE)

I^{re} partie – données sommaires

1 Nombre des classes bilingues :

Total : **42 classes + 1 ancien système**

En moyenne : **5 classes par école**

3. Effectifs des élèves en sections bilingues :

Total : **1 300**

ce qui fait :

0,48% de tous les élèves apprenant le Français dans toutes les écoles polonaises

et

1,3% de tous les élèves apprenant le Français dans les lycées

En moyenne : **185** par école bilingue

4. Nombre des élèves qui passent le bac bilingue :

a. 2004/2005 :

« nouveau bac » : **282**

« ancien bac » : **84**

Total : **366**

b. 2003/ 2004 :

Total : **229**

c. 2002/2003 :

Total : **235**

5. Recrutement :

- test de prédisposition : **5 écoles**
- sur dossier : **6 écoles**
- test de fin d'études au collège : **8 écoles**
- autres : **4 écoles**

6. Existe-t-il un règlement de recrutement ?

Il existe dans toutes les écoles.

7. Qui approuve/agrée le règlement ?

- Kuratorium Oświaty (académie)
- Biuro Edukacji M. St. W-wy (Ville de Varsovie)
- Directeur + Corps professoral + Comité d'élèves
- Directeur + Corps professoral + Conseil des parents
- Municipalité
- Corps professoral

8. Nombre d'élèves participant au concours de la langue française (olympiade de français) :

| | 2002/2003 | 2003/2004 | 2004/2005 |
|-----------------|------------------------|------------------------|-----------------------|
| niveau régional | 8 écoles total: 148 | 8 écoles total: 142 | 7 écoles total: 99 |
| niveau national | 7 écoles total: 20 | 8 écoles total: 17 | 5 écoles total: 14 |

9. Combien d'élèves ont-ils choisi la philologie romane ou la linguistique appliquée ?

| | nombre d'élèves |
|-----------|------------------------|
| 2002/2003 | 44 |
| 2003/2004 | 32 |
| 2004/2005 | 11 |

10. Combien d'élèves ont-ils choisi les études à l'étranger ?

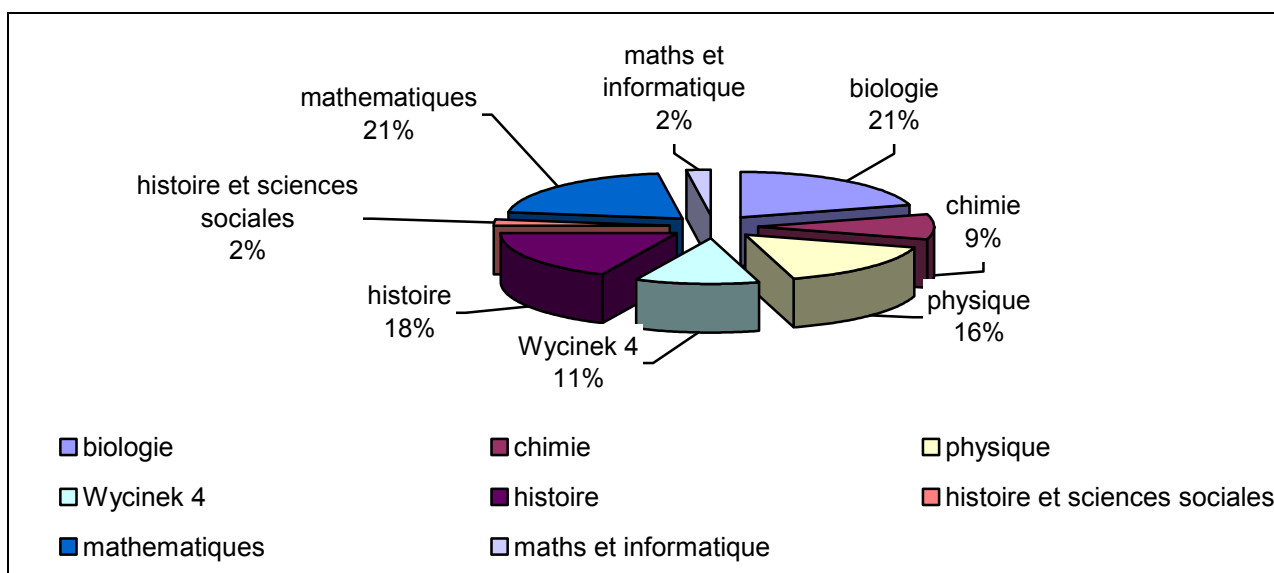
| | nombre d'élèves |
|-----------|------------------------|
| 2002/2003 | 23 |
| 2003/2004 | 40 |
| 2004/2005 | 33 |

11. Horaire hebdomadaire – le français dans différentes écoles.

| | <i>le français (par semaine)</i> |
|----------------------------------|---|
| Classe préparatoire « 0 » | 18, 19 En moyenne : 18, 5 |
| Classe I | 7, 7, 6, 6, 6, 6, (4+2 avec lecteur français), 6 En moyenne : 6,25 |
| Classe II | 7, 6, 8, 6, (4+2 avec lecteur français), 6, 6 En moyenne : 6,4 |
| Classe III | 7, 6, 7, 6, (3+3 avec lecteur français), 6, 6 En moyenne : 6,2 |
| Classe IV | 6 |

12. Les matières DNL :

| | |
|-------------------------------|---|
| biologie | 9 |
| mathématiques | 9 |
| histoire | 8 |
| physique | 7 |
| géographie | 5 |
| chimie | 4 |
| histoire et sciences sociales | 1 |
| mathématiques et informatique | 1 |



13. Horaire hebdomadaire – les DNL :

| | histoire | mathématiques | biologie | physique | chimie | géographie |
|----------------------------|---|---|---|--|---|---|
| Classe prépa-ratoire « 0 » | 4, 1 - 2 écoles | 1, 3 - 2 écoles | | | | |
| Classe I | 2, 3, 2, 2, 3, 3, 2, 2 - 8 écoles - en moyenne : 2,4 H | 3, 3, 3, 5, 3, 4, 3, 3 - 8 écoles - en moyenne : 3,4 H | 3, 2, 2, 3, 2, 2, 2 - 7 écoles - en moyenne : 2,3 H | 2, 2, 2, 2, 1, 1 - 6 écoles - en moyenne : 1,6 H | 2, 2, 1, 2 - 4 écoles - en moyenne : 1,75 H | 1, 2, 2, 1 - 4 écoles - en moyenne : 1,5 H |
| Classe II | 2, 3, 2, 2, 2, 2, 3, 1 - 8 écoles - en moyenne : 2,1 H | 3, 3, 3, 5, 3, 4, 3, 3 - 8 écoles - en moyenne : 3,4 H | 2, 3, 3, 3, 2, 2, 2 - 7 szkół - en moyenne : 2,4 H | 1, 2, 2, 2, 2, 1 - 6 écoles - en moyenne : 1,6 H | 2, 1, 2, 2 - 4 écoles - en moyenne : 1,75 H | 2, 2, 2, 2, 2 - 5 écoles - en moyenne : 2 H |
| Classe III | 2, 3, 2, 2, 3, 3, 2 (+ fac) - 7 écoles - en moyenne : 2 H | 3, 3, 3, 5, 4, 3, 4 + fac - 7 écoles - en moyenne : 3,5 H | 4 (fac), 2, 2, 3, 2 - 5 écoles - en moyenne : 2,6 H | 1, 4 (fac) - 2 écoles - en moyenne : 2,5 H | 1, 1, 2 - 3 écoles - en moyenne : 1,3 H | 4 (fac), 1 - 2 écoles - en moyenne : 2,5 H |
| Classe IV | 4 - 1 école | 4 - 1 école | 2 - 1 école | | | 1 - 1 école |

14. Dédoublage des classes (DNL) :

OUI : 5 écoles

NON : 1 école

1 école uniquement biologie et physique

15. Nombre des enseignants en sections bilingues :

– de français : **50**

– DNL : **51**

II^e partie – les professeurs de français

1. Age

La moyenne d'âge des enseignants – **36 ans**

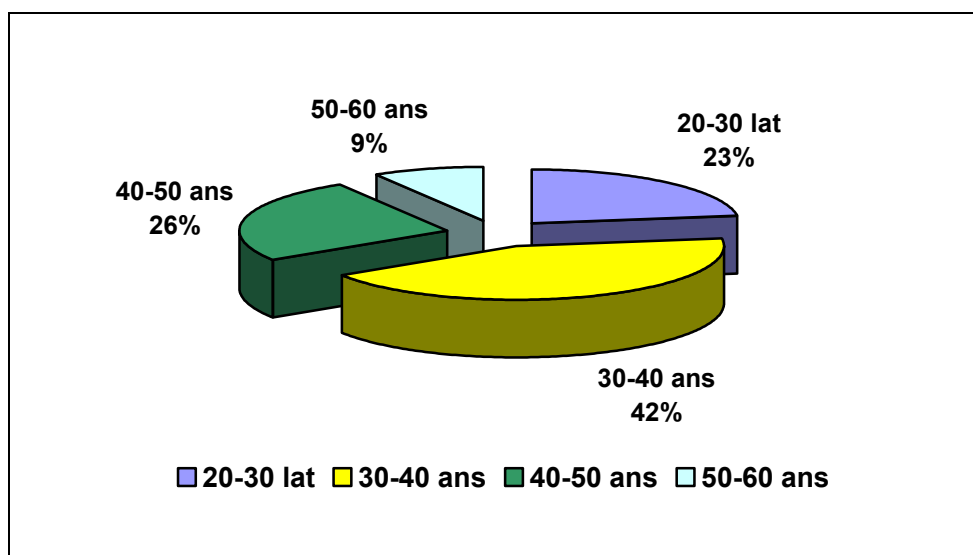
Les enseignants par tranches d'âge :

20-30 ans – 8

30-40 ans – 15

40-50 ans – 9

50-60 ans – 3



L'âge est « correct » – **les sections bilingues ne sont pas menacées par un « départ en retraite »** imminent des enseignants. On peut dire que les connaissances de l'âge mûr s'imbriquent dans l'enthousiasme de la jeunesse.

2. Ancienneté du travail dans une section bilingue

1-5 ans – 22 6-10 ans – 12 11-20 ans – 6

En moyenne : 5 ans

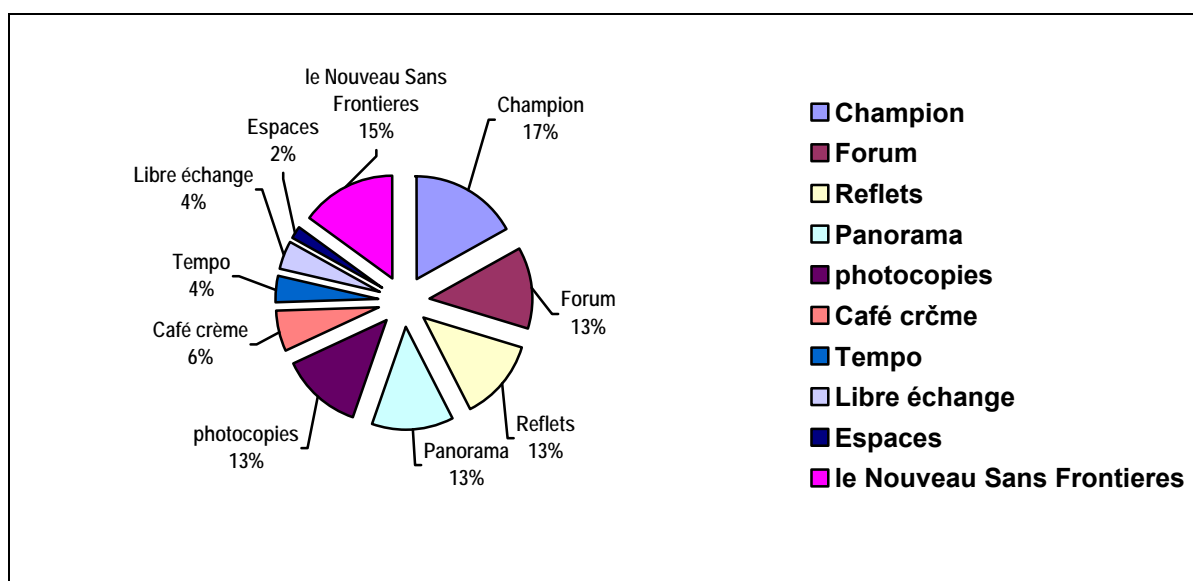
3. Formation :

| | |
|------------------------------------|--------------|
| philologie romane | 32 personnes |
| Institut de Linguistique Appliquée | 2 personnes |
| Etudes à l'étranger (FRANCE) | 3 personnes |

4. Qualifications (formation) pédagogique et méthodologique

Tous les enseignants ont la formation requise à une personne près (formation linguistique + pédagogique)

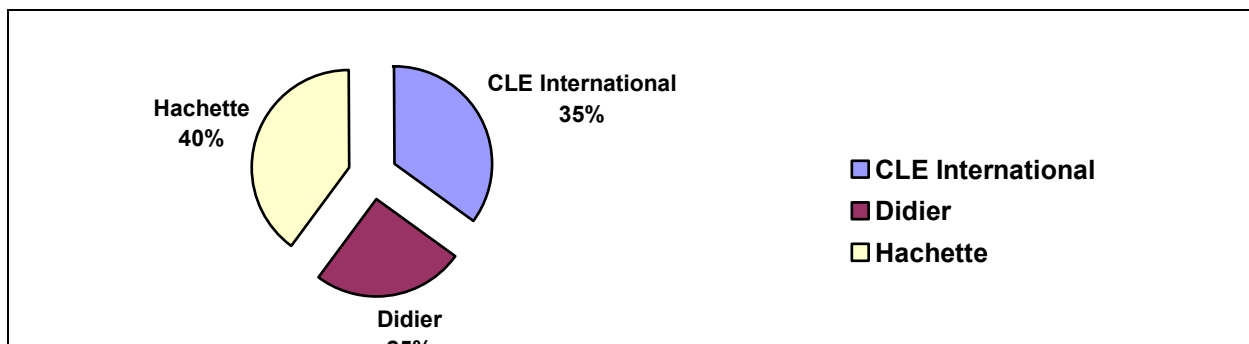
5. Méthodes de français utilisées en sections bilingues :



Parmi les méthodes utilisées il n'y a pas de méthodes récentes : publiées après l'an 2000 qui sont inscrites sur la liste ministérielle : *Campus*, *Rond-Point*, *Belleville*, et d'autres qui ne sont pas sur la liste *Connexions*, *Taxi !* – méthodes récemment publiées.

LISTE DES METHODES AGREEES PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Cuny F., Johnson A. M. – Belleville 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. PWH SIEDMIORÓG. (153/04).
Girardet J., Pécheur J. (adaptacja polska Klinger A.). – Campus 1 (do kształcenia w zakresie podstawowym i rozszerzonym). CLE/NOWELA. (306/02).
Girardet J., Pécheur J. – Campus 2 (do kształcenia w zakresie podstawowym i rozszerzonym)). CLE/NOWELA. (331/03).
Labascoule J., Louse Ch., Royer C. – Rond-Point 1. Podręcznik do języka francuskiego dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy. LEKTORKLETT. (76/05).
Lavenne Ch. i in. – Studio 60. Podręcznik do języka francuskiego wraz z zeszytem ćwiczeń. Część 1 (dla początkujących). DIDIER/NOWELA. (82/03).
Lavenne Ch. i in. – Studio 100. Podręcznik do języka francuskiego. Część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony (dla początkujących). DIDIER / NOWELA. (381/03).
Lavenne Ch. i in. – Studio 100. Podręcznik do języka francuskiego. Część 2. Zakres podstawowy i rozszerzony. DIDIER / NOWELA. (382/03).
Lavenne Ch. i in. – Studio 60. Podręcznik do języka francuskiego wraz z zeszytem ćwiczeń. Część 2 (dla początkujących). DIDIER/NOWELA. (291/03).
Trevisi S. i in. (adapt. polska Migdalska G.) – Café CREME 1. Café CREME 2. Café CREME 3. (do kształcenia w zakresie podstawowym i rozszerzonym). WYD.SZKOLNE PWN. (15/02).
Monnerie-Goarin A., Sirejos E. – Champion 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. LANGPOL. (107/99).



6. Référentiels (programmes) de français.

Quelque **75%** des personnes interrogées utilisent des « programmes d'auteur ». Les autres utilisent des programmes ministériels.

7. Formations.

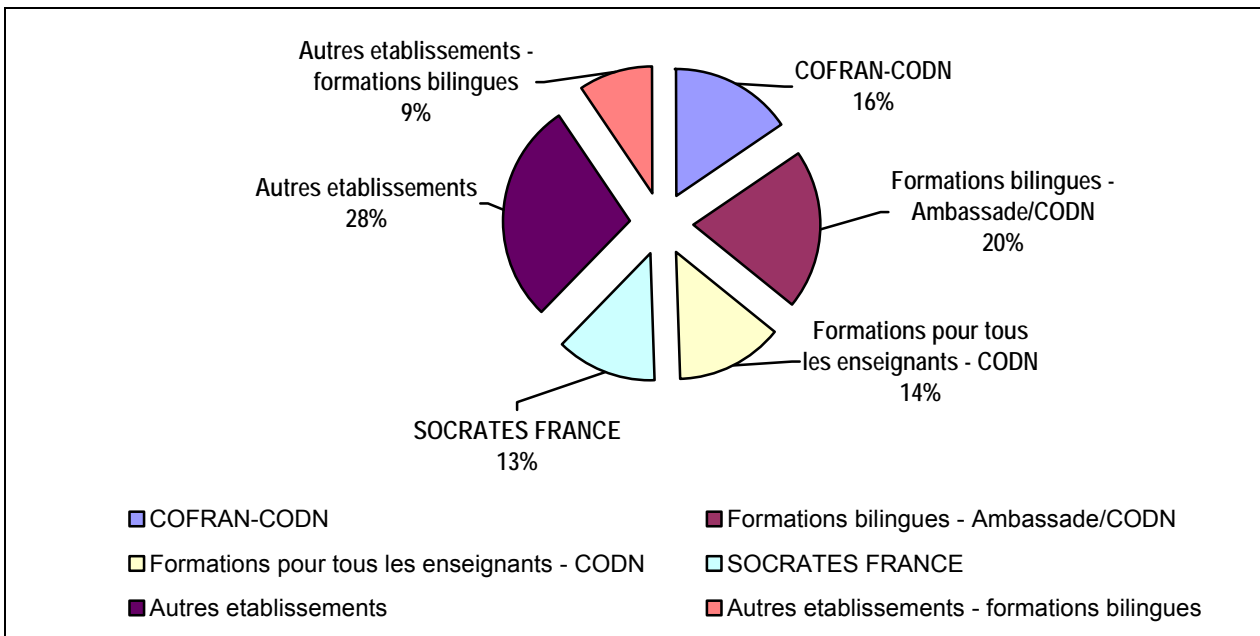
Durant les trois dernières années les professeurs de français ont participé à 62 formations, dont :

73 formations en Pologne

19 à l'étranger

La plupart des formations ont été organisées par le CODN et l'Ambassade de France.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.



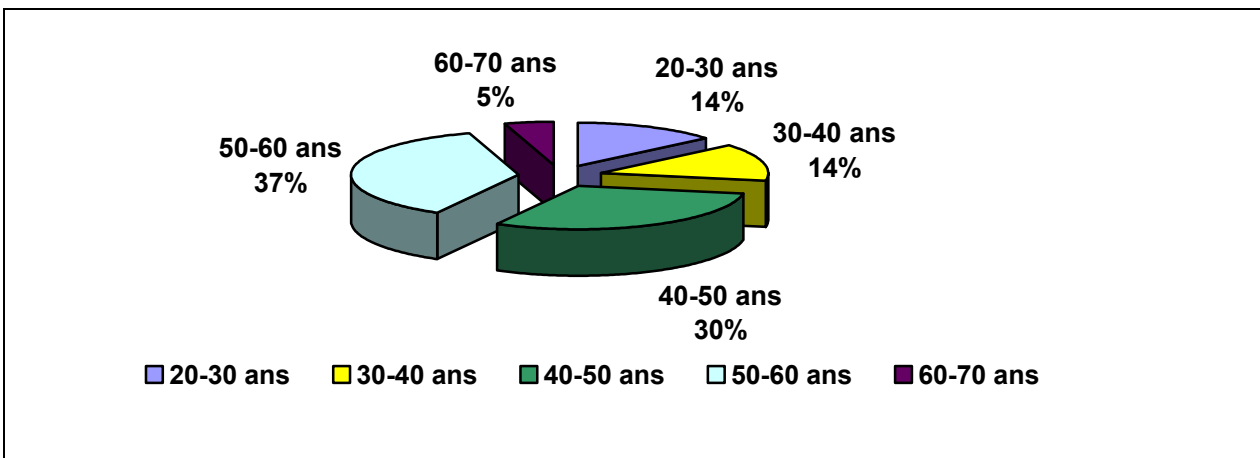
III^e partie – les professeurs de DNL

1. Age

la moyenne d'âge – **45 ans**

effectifs par tranches d'âge :

| | | |
|----------------|---------------|----------------|
| 25-30 ans – 6 | 30-40 ans – 6 | 40-50 ans – 13 |
| 50-60 ans – 16 | 61-70 ans – 2 | |



L'âge des enseignants semble être « correct » – il faut néanmoins remarquer que, dans l'avenir immédiat, un groupe d'enseignants prendra la retraite et qu'il faudra donc recruter de nouveaux professeurs.

2. Ancienneté du travail dans la section bilingue.

Ancienneté du travail en moyenne **9 ans**

| | | |
|-------------|---------------|---------------------|
| 1-5 ans – 9 | 6-10 ans – 12 | 11 ans et plus – 18 |
|-------------|---------------|---------------------|

3. Formation :

Niveau maîtrise – 100%

Pratiquement tous les enseignants ont fait des études post-diplômes.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

4. Formation pédagogique

4.1. 30 personnes déclarent une formation pédagogique complète, 4 personnes – pas de données

4.2. Le Français :

en cours d'apprentissage – 5

DELF – 9

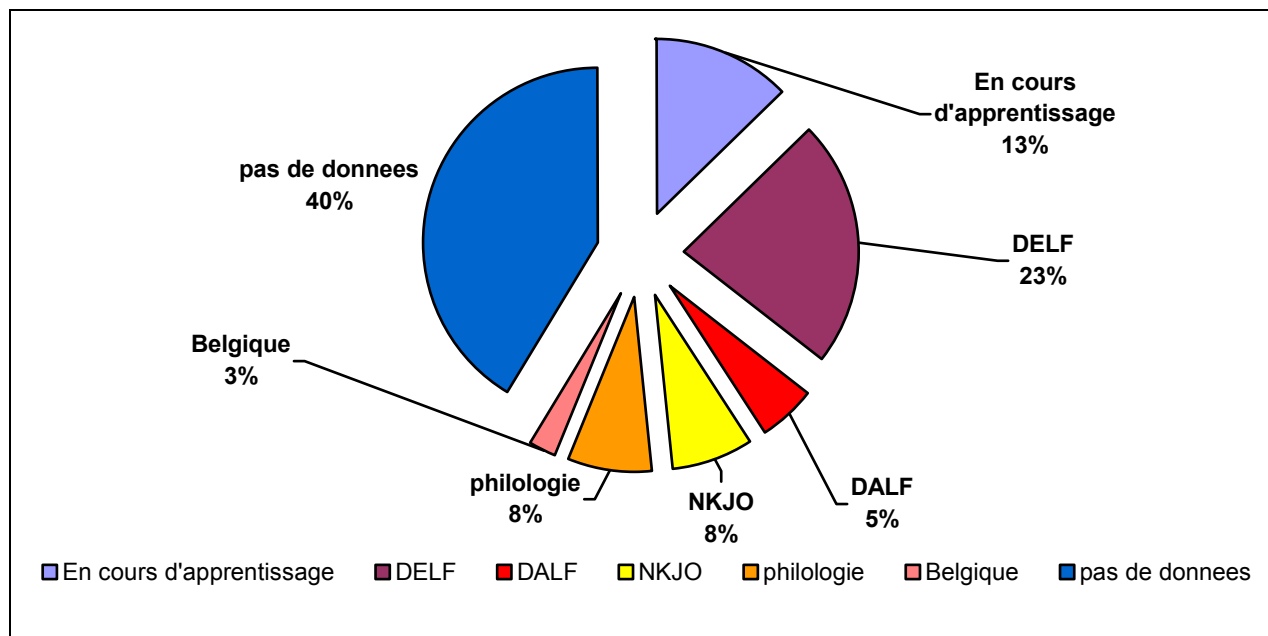
DALF – 2

NKJO – 3

philologie romane – 2

à l'étranger – 1

Les autres personnes – pas de réponses ou réponses insuffisantes : des cours et formations incomparables au DELF.



5. Méthodes :

Les méthodes utilisées sont des méthodes universellement connues et appréciées (elles sont inscrites sur la liste ministérielle) et publiées par des maisons d'édition de renom telles que : WSiP, Nowa Era, Pazdro, Żak, Zam-Kor, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Wydawnictwo SENS et d'autres.

6. En général les professeurs de DNL utilisent des programmes ministériels.

Les enseignants utilisent des programmes d'enseignement général et des programmes pour l'enseignement bilingue.

7. Formations.

Durant les trois dernières années, les enseignants de DNL des lycées bilingues ont participé à 103 formations, dont :

99 en Pologne

20 à l'étranger.

Il faut souligner les départs à l'étranger, ce qui est un bon élément de formation.

CONCLUSIONS :

Le Français

Les professeurs de français sont bien formés aussi bien sur le plan de la langue que sur le plan de la méthode et de la pédagogie.

Il est néanmoins étonnant que le choix des méthodes témoigne d'un certain « retard » par rapport au courant actuel de méthodologie.

Dans les lycées bilingues chaque année il y a de moins en moins de participants au concours de la langue française.

DNL

La formation des enseignants de DNL est excellente aussi bien sur le plan de la discipline enseignée que sur le plan de la méthode et de la pédagogie.

Néanmoins on peut être préoccupé par :

- Un niveau de français plutôt faible
- Les lycées bilingues francophones vont bientôt ressentir le besoin de nouveaux professeurs de DNL

RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES EN BREF

Du point de vue pédagogique (représentations et pratiques des enseignants)

1. Considérer que l'usage de la langue (première et seconde) est problématisé par l'enseignement et permet par là un travail approfondi sur la transmission et l'acquisition des savoirs ; que l'apprentissage des savoirs et des compétences fait progresser l'apprentissage linguistique et le restructure d'autant ; par conséquent, les problèmes liés à l'acquisition et à l'usage des langues ne peuvent se régler une fois pour toutes.
2. Considérer que si la langue (première et seconde) est à la fois un outil de communication et un moyen d'accès aux savoirs professionnels et savants, ces deux niveaux, loin d'être étanches, s'interpénètrent et continuent de se (re)structurer pour que l'on accède au sens.
3. Considérer le bilinguisme de façon réaliste mais appropriée, comme processus d'intégration des compétences langagières en L1 et L2, (n'aboutissant jamais à la somme des deux compétences séparées) et comme atout cognitif pour la conceptualisation et l'apprentissage des savoirs.
4. Cultiver la valeur (ressentie) du français tout en ne mettant pas les langues en concurrence.

Du point de vue de la formation des enseignants

1. Accepter une certaine latence entre les représentations (discours) des enseignants, très homogènes, et leurs pratiques, plus diversifiées ; travailler sur ces représentations à partir d'exemples de bonnes pratiques; dans ce dessein, favoriser l'observation réciproque en classe et la discussion commune autour des pratiques observées (critères, compatibilité, objectifs, savoir-faire, etc.).
2. Favoriser l'interdisciplinarité, les cours en co-présence, le travail par projet, l'engagement dans des recherches-action et, plus généralement, la collaboration active des enseignants engagés dans le cursus bilingue, de manière à élaborer en commun des objectifs (cognitifs et langagiers) compatibles et à en contrôler la faisabilité et l'aboutissement.
3. Favoriser tout autant l'accès à des formations spécifiques (bilinguisme, enseignement bilingue, DNL) qu'à des formations méthodologiques générales, l'enseignement bilingue s'appuyant sur des démarches modernes en termes d'approches communicative et actionnelle, de grammaires textuelle et contextuelle, d'évaluation et auto-évaluation.

Du point de vue du système

1. (Continuer à) valoriser les filières bilingues, notamment par des formes de plus-value au niveau du diplôme et de reconnaissance envers la spécialisation du corps enseignant. L'enseignement bilingue n'étant pas qu'une alternative linguistique, mais surtout une alternative plus fondamentalement éducative, au centre des enjeux éducatifs de l'Union européenne pour le développement des compétences linguistiques plurilingues, la réussite scolaire et la mise en place d'une identité européenne.
2. Contribuer à une « démocratisation » et une normalisation des filières bilingues, en regard de la dynamique et des enjeux européens notamment. « Plus-value » ne signifie pas « exception ».
3. Par voie de conséquence, permettre aux élèves de passer un examen de DNL de niveau approfondi, comme cela se fait en L1 ; s'engager dans une orientation véritablement bilingue et, par exemple, ne plus se focaliser sur la maîtrise de la terminologie dans les deux langues, ce qui traduit une vision monolingue du bilinguisme et comporte des pratiques pédagogiques peu efficaces et souvent dépassées.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

4. Encourager la mobilité des enseignants (« in » et « out »), leur mise en réseau à l'intérieur du pays, et à l'extérieur, avec les collègues des pays proches d'abord, mais aussi avec ceux des autres pays européens; une mise en réseau ciblant autant la confrontation que les échanges des matériaux élaborés dans le cadre de l'enseignement bilingue, et, plus généralement, la valorisation des expertises.

Poursuivre enfin la coopération internationale, en prisant davantage la confrontation méthodologique que l'appui logistique ou économique.

ANNEXES

A. GLOSSAIRE

ALTERNANCE CODIQUE : mode de communication utilisé par des locuteurs bilingues (ou en voie de l'être) entre eux ; ce mode, volontaire ou non, consiste à faire alterner, dans deux langues, des unités lexicales de longueur variable à l'intérieur d'une même interaction verbale. [Duverger : 2005]

ANNÉE « ZÉRO » : année préparatoire, dite aussi « année zéro », qui consiste à étudier le français de manière intensive, au moins une vingtaine d'heures par semaine. [Duverger : 2005]

APPROCHE ACTIONNELLE : « Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits. Le modèle d'ensemble ainsi esquissé est de type résolument actionnel. » [Cadre commun de référence, p. 19]

APPROCHE COMMUNICATIVE : l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Bien qu'elle recouvre des pratiques quelquefois fort différentes ou diversifiées à l'extrême comme le suggère, du reste, le terme d'« approche » qu'elle préfère à méthodologie pour souligner sa souplesse, elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication. [Cuq : 2003]

BILINGUALITÉ : capacité d'un *individu* à utiliser de manière distincte deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers. Le terme *bilingualité* renvoie aux caractéristiques linguistiques d'une personne, alors que le terme *bilinguisme*, plus large, se réfère autant à une personne qu'à une communauté. [Duverger : 2005]

BILINGUISME : situation de coexistence, au sein d'une *communauté* ou d'une *personne* de deux langues ; le fait que les mots *bilinguisme* et *bilingue* se réfèrent aussi bien à la situation d'un pays qu'à celle d'une personne aboutit à des cas de figure où tel pays, officiellement bilingue ou multilingue, peut être peuplé d'un grand nombre d'individus monolingues (la Suisse, par exemple) et inversement (les États-Unis, par exemple). [Duverger : 2005]

CONCEPTUALISATION : observation des formes linguistiques et réflexions sur ces formes. Il s'agit de l'activité intellectuelle par laquelle l'apprenant parvient à une représentation mentale d'une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical) ou d'une règle (syntaxique). [Puren : 1998]

[GRAMMAIRE] **CONTEXTUALISÉ** : grammaire enseignée dans un contexte renvoyant à une situation, et non dans des exercices artificiels composés de phrases isolées. [Puren : 1998]

[GRAMMAIRE] **DÉCONTEXTUALISÉ** : grammaire enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication [Puren : 1998]

MATUBAC : certification commune qui s'adresse aux élèves des sections bilingues francophones en Pologne et des sections internationales dispensant un enseignement en polonais, en France et au Lycée Français de Varsovie, entraînant la délivrance simultanée de la matura polonaise et du baccalauréat français. La définition de cette certification a été confiée à un groupe d'experts mandatés par les deux Ministères.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

MULTILINGUISME : situation d'une *communauté* où plusieurs langues coexistent, officielles ou non. Selon la définition des instances européennes, le terme *multilinguisme* renvoie à une société, alors que *plurilinguisme* (voir ce mot) se réfère à une personne. Par exemple, la Suisse est un pays multilingue. [Duverger : 2005]

PLURILINGUISME : état d'un *individu* capable d'utiliser plusieurs langues de manière pertinente, même de manière partielle. Ce terme renvoie donc à la capacité de chaque personne à utiliser des répertoires linguistiques divers, qu'il choisit de développer ou non. L'Union européenne s'efforce de promouvoir chez le citoyen européen de demain le concept de *compétence plurilingue* dans ses textes et recommandations relatifs à l'apprentissage des langues. [Duverger : 2005]

B. ENQUETE – SECTIONS BILINGUES

Część I – dane o szkole: wypełnia Koordynator sekcji lub Dyrektor szkoły.

| NR | PYTANIE | ODPOWIEDŹ |
|----|---|--|
| 1 | Miasto: | |
| 2 | Pełna nazwa szkoły: | |
| 3 | Organ prowadzący: | |
| 4 | Ile lat istnieje szkoła? | |
| 5 | Ilość sekcji/klas dwujęzycznych | |
| 6 | Ilość uczniów łącznie w klasach dwujęzycznych | |
| 7 | Ilość absolwentów Waszego gimnazjum, którzy wybrali liceum dwujęzyczne w roku 2004/2005 | |
| 8 | Ilość absolwentów Waszego gimnazjum, którzy wybrali liceum dwujęzyczne w roku 2003/2004 | |
| 9 | Ilość absolwentów Waszego gimnazjum, którzy wybrali liceum dwujęzyczne w roku 2002/2003 | |
| 10 | W jaki sposób odbywa się nabór? (można wybrać więcej niż jedna odpowiedź) | Poprzez: 10.1 konkurs świadectw 10.2 wyniki testu po szkole podstawowej 10.3 test predyspozycji 10.4 kolejność zapisów 10.5 inaczej (jak?)..... |
| 11 | Czy istnieje zatwierdzony regulamin rekrutacji do szkoły? | 11.1 tak 11.2 nie 11.3 nie wiem |
| 12 | Przez kogo regulamin został zatwierdzony? | |

13. Ile godzin tygodniowo przeznaczony jest na naukę francuskiego oraz przedmioty dwujęzyczne?

(P1, P2, P3, P4 oznaczają kolejne przedmioty – proszę wpisać ich nazwę)

| Ilość godzin: | Francuski | P1..... | P2..... | P3..... | P4..... |
|---------------|-----------|---------|---------|------------------|---------|
| Klasa I | | | | | |
| Klasa II | | | | | |
| Klasa III | | | | | |

14. Czy podczas lekcji przedmiotów dwujęzycznych w Waszej szkole stosowany jest podział na grupy?

14.1 Tak

14.2 Nie

14.3 inne rozwiązania

(jaki?).....

15. Ilu nauczycieli uczy w sekcji dwujęzycznej?

| | Liczba: |
|----------------------------------|---------|
| Nauczyciele języka francuskiego: | |
| Nauczyciele przedmiotowi: | |

Część II – dane o nauczycielu: wypełnia nauczyciel języka francuskiego.

| nr | PYTANIE | ODPOWIEDŹ |
|----|--|--|
| 1. | Wiek: | |
| 2. | Ile lat pracy w sekcji dwujęzycznej: | |
| 3. | Wykształcenie (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź): | 3.1. filologia romańska 3.2. Instytut Lingwistyki Stosowanej 3.3. kolegium jęz. francuskiego 3.4. studia zagraniczne (gdzie?) 3.5 studia podyplomowe..... 3.6 inne..... |
| 4. | Przygotowanie pedagogiczne (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź): | 4.1 podczas studiów 4.2 na kursie kwalifikacyjnym 4.3 na studiach podyplomowych 4.4 inne..... |
| 5. | Używane materiały dydaktyczne: | 5.1 podręcznik (tytuł, wydawnictwo); 5.2 inne materiały |
| 6. | Jaki program nauczania języka francuskiego jest realizowany: | 6.1 Tytuł:..... 6.2 Rok zatwierdzenia:..... 6.3 Zatwierdzony przez MENiS 6.4 Zatwierdzony przez radę pedagogiczną |

7. Proszę wpisać w pola tabeli ilość odbytych szkoleń w danej kategorii:

| Ilość odbytych szkoleń doskonalących w ciągu 3 ostatnich lat | Ambasada/CODN | COFRAN | program SOCRATES | Inne (proszę podać) |
|--|---------------|--------|------------------|---------------------|
| 7.1 szkolenia doskonalące skierowane do <u>wszystkich</u> nauczycieli danego przedmiotu: | | | | Nazwa: Ilość: |
| 7.2 szkolenia doskonalące <u>wyłącznie</u> dla nauczycieli szkół dwujęzycznych: | | | | Nazwa: Ilość: |

8. Szkolenia zagraniczne – proszę podać ilość szkoleń odbytych w ciągu ostatnich 3 lat:

| | Francja | Belgia | Inne..... | Inne..... |
|-----------|---------|--------|-----------|-----------|
| Szkolenie | Nazwa: | Nazwa: | Nazwa: | Nazwa: |
| | Ilość: | Ilość: | Ilość: | Ilość: |

Część III: wypełnia nauczyciel sekcji dwujęzycznej przedmiotów niejęzycznych.

| nr | PYTANIE | ODPOWIEŹ |
|-----------|---|---|
| 1. | Nauczany przedmiot: | |
| 2. | Wiek: | |
| 3. | Ile lat pracy w sekcji dwujęzycznej: | |
| 4. | Wykształcenie (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź): | 4.1 studia (kierunek, uczelnia):..... 4.2 studia podyplomowe: 4.3 studia zagraniczne: 4.4 inne:..... |
| 5. | Przygotowanie pedagogiczne (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź): | 5.1 podczas studiów 5.2 na kursie kwalifikacyjnym 5.3 na studiach podyplomowych 5.4 inne..... |
| 6. | Przygotowanie językowe: | 6.1 DELF 6.2 DALF 6.3 Kolegium językowe 6.4 Filologia romańska 6.5 Inne:..... |
| 7. | Używane materiały dydaktyczne | 7.1 podręcznik (tytuł,wydawnictwo) 7.2 inne materiały: |
| 8. | Jaki program nauczania jest realizowany: | 8.1 Tytuł:..... 8.2 Rok zatwierdzenia:..... 8.3 Zatwierdzony przez MENiS 8.4 Zatwierdzony przez radę pedagogiczną |

9. Proszę wpisać w pola tabeli ilość odbytych szkoleń (o charakterze dwujęzycznym) w danej kategorii:

| Ilość odbytych szkoleń doskonalących w ciągu 3 ostatnich lat | Ambasada/CODN | COFRAN | program SOCRATES | Inne (proszę podać) |
|---|----------------------|---------------|-------------------------|----------------------------|
| 7.1 szkolenia doskonalące skierowane do wszystkich nauczycieli danego przedmiotu: | | | | Nazwa: Ilość: |
| 7.2 szkolenia doskonalące wyłącznie dla nauczycieli szkół dwujęzycznych: | | | | Nazwa: Ilość: |

10. Szkolenia zagraniczne – proszę podać ilość szkoleń odbytych w ciągu ostatnich 3 lat:

| | Francja | Belgia | Inne..... | Inne..... |
|------------|---------|--------|-----------|-----------|
| Szkolenie: | Nazwa: | Nazwa: | Nazwa: | Nazwa: |
| | Ilość: | Ilość: | Ilość: | Ilość: |

ANKIETA - SEKCJE DWUJĘZYCZNE - LICEA

Część I – dane o szkole: wypełnia Koordynator sekcji lub Dyrektor szkoły.

| nr | PYTANIE | ODPOWIEDŹ |
|----|--|--|
| 13 | Miasto: | |
| 14 | Pełna nazwa szkoły: | |
| 15 | Organ prowadzący: | |
| 16 | Ile lat istnieje szkoła? | |
| 17 | Ilość sekcji/klas dwujęzycznych | |
| 18 | Ilość uczniów łącznie w klasach dwujęzycznych | |
| 19 | Ilość uczniów zdających maturę dwujęzyczną w roku 2004/2005 | |
| 20 | Ilość uczniów zdających maturę dwujęzyczną w roku 2003/2004 | |
| 21 | Ilość uczniów zdających maturę dwujęzyczną w roku 2002/2003 | |
| 22 | W jaki sposób odbywa się nabór? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) | Poprzez: 22.1 konkurs świadectw 22.2 wyniki testu gimnazjalnego 22.3 test predyspozycji 22.4 kolejność zapisów 22.5 inaczej (jak?)..... |
| 23 | Czy istnieje zatwierdzony regulamin rekrutacji do szkoły? | 23.1 tak 23.2 nie 23.3 nie wiem |
| 24 | Przez kogo regulamin został zatwierdzony? | |

13. Ilu uczniów z Waszej szkoły wzięło udział w olimpiadzie języka francuskiego:

| | rok 2002/2003 | rok 2003/2004 | rok 2004/2005 |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|
| ETAP REGIONALNY | | | |
| FINAŁ | | | |

14. Ilu uczniów z Waszej szkoły wybrało wydział filologii romańskiej lub lingwistyki stosowanej?

| | Ilość uczniów w danym roku: |
|---------------|------------------------------------|
| Rok 2002/2003 | |
| Rok 2003/2004 | |
| Rok 2004/2005 | |

15. Ilu uczniów z waszej szkoły wyjechało na studia za granicę?

| | Ilość uczniów w danym roku: |
|---------------|------------------------------------|
| Rok 2002/2003 | |
| Rok 2003/2004 | |
| Rok 2004/2005 | |

16. Ile godzin tygodniowo przeznaczony jest na naukę francuskiego oraz przedmioty dwujęzyczne?
(P1, P2, P3, P4 oznaczają kolejne przedmioty – proszę wpisać ich nazwę)

| Ilość godzin: | Francuski | P1..... | P2..... | P3..... | P4..... |
|----------------------|------------------|-------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Klasa I | | | | | |
| Klasa II | | | | | |
| Klasa III | | | | | |

17. Czy podczas lekcji przedmiotów dwujęzycznych w Waszej szkole stosowany jest podział na grupy?

17.1 Tak

17.2 Nie

17.3 Inne rozwiązania

(jakie?).....

18. Ilu nauczycieli uczy w sekcji dwujęzycznej?

| | Liczba: |
|----------------------------------|----------------|
| Nauczyciele języka francuskiego: | |
| Nauczyciele przedmiotowi: | |

Część II – dane o nauczycielu: wypełnia nauczyciel języka francuskiego.

| nr | PYTANIE | ODPOWIEDŹ |
|-----|--|--|
| 7. | Wiek: | |
| 8. | Ile lat pracy w sekcji dwujęzycznej: | |
| 9. | Wykształcenie (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź): | 9.1. filologia romańska 9.2. Instytut Lingwistyki Stosowanej 9.3. kolegium jęz. Francuskiego 9.4. studia zagraniczne (gdzie?) 3.5 Studia podyplomowe..... 3.6 inne..... |
| 10. | Przygotowanie pedagogiczne (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź): | 4.1 podczas studiów 4.2 na kursie kwalifikacyjnym 4.3 na studiach podyplomowych 4.4 inne..... |
| 11. | Używane materiały dydaktyczne: | 5.1 podręcznik (tytuł, wydawnictwo); 5.2 inne materiały |
| 12. | Jaki program nauczania języka francuskiego jest realizowany: | 6.1 Tytuł:..... 6.2 Rok zatwierdzenia:..... 6.3 Zatwierdzony przez MENiS 6.4 Zatwierdzony przez radę pedagogiczną |

7. Proszę wpisać w pola tabeli ilość odbytych szkoleń w danej kategorii:

| Ilość odbytych szkoleń doskonalących w ciągu 3 ostatnich lat | Ambasada/CODN | COFRAN | program SOCRATES | Inne (proszę podać) |
|--|---------------|--------|------------------|---------------------|
| 7.1 szkolenia doskonalące skierowane do <u>wszystkich</u> nauczycieli danego przedmiotu: | | | | Nazwa: Ilość: |
| 7.2 szkolenia doskonalące <u>wyłącznie</u> dla nauczycieli szkół dwujęzycznych: | | | | Nazwa: Ilość: |

1. Szkolenia zagraniczne – proszę podać ilość szkoleń odbytych w ciągu ostatnich 3 lat:

| | Francja | Belgia | Inne..... | Inne..... |
|-----------|---------|--------|-----------|-----------|
| Szkolenie | Nazwa: | Nazwa: | Nazwa: | Nazwa: |
| | Ilość: | Ilość: | Ilość: | Ilość: |

Część III: wypełnia nauczyciel przedmiotów niejęzykowych

| nr | PYTANIE | ODPOWIEDŹ |
|------------|--|---|
| 9. | Nauczany przedmiot: | |
| 10. | Wiek: | |
| 11. | Ile lat pracy w sekcji dwujęzycznej: | |
| 12. | Wykształcenie: | 12.1 studia (kierunek, uczelnia):..... 12.2 studia podyplomowe: 12.3 studia zagraniczne: 12.4 inne:..... |
| 13. | Przygotowanie pedagogiczne: | 5.1 podczas studiów 5.2 na kursie kwalifikacyjnym 5.3 na studiach podyplomowych 5.4 inne..... |
| 14. | Przygotowanie językowe: | 14.1 DELF 14.2 DALF 14.3 Kolegium językowe 14.4 Filologia romańska 14.5 Inne:..... |
| 15. | Używane materiały dydaktyczne | 7.1 podręcznik (tytuł,wydawnictwo) 7.2 inne materiały: |
| 16. | Jaki program nauczania jest realizowany: | 8.1 Tytuł:..... 8.2 Rok zatwierdzenia:..... 6.3 Zatwierdzony przez MENiS 6.4 Zatwierdzony przez radę pedagogiczną |

9. Proszę wpisać w pola tabeli ilość odbytych szkoleń (o charakterze dwujęzycznym) w danej kategorii:

| Ilość odbytych szkoleń doskonalących w ciągu 3 ostatnich lat | Ambasada/CODN | COFRAN | program SOCRATES | Inne (proszę podać) |
|---|----------------------|---------------|-------------------------|----------------------------|
| 9.1 szkolenia doskonalące skierowane do wszystkich nauczycieli danego przedmiotu: | | | | Nazwa: Ilość: |
| 9.2 szkolenia doskonalące wyłącznie dla nauczycieli szkół dwujęzycznych: | | | | Nazwa: Ilość: |

10. Szkolenia zagraniczne – proszę podać ilość szkoleń odbytych w ciągu ostatnich 3 lat:

| | Francja | Belgia | Inne..... | Inne..... |
|------------|---------|--------|-----------|-----------|
| Szkolenie: | Nazwa: | Nazwa: | Nazwa: | Nazwa: |
| | Ilość: | Ilość: | Ilość: | Ilość: |

C. AVENANT À AGREMENT ENTRE LE MINISTERE POLONAIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET L'AMBASSADE DE FRANCE.

AVENANT n° 4

à l'Agrément entre l'Ambassade de France en Pologne et le Ministère de l'Education Nationale et du Sport de la République de Pologne concernant les principes d'organisation de l'examen de « maturité » pour les élèves issus des sections bilingues francophones des lycées polonais d'enseignement général pour les années 1997/1998 et 1998/1999 ainsi que les conditions d'attribution de l'Attestation de reconnaissance de niveau linguistique de français délivrée par les autorités françaises aux élèves issus de ces établissements scolaires et ayant passé avec succès les épreuves requises.

Considérant la réforme de l'examen de « maturité » en Pologne, les deux Parties signataires ont convenu de modifier de façon suivante les règles d'organisation de l'examen de maturité pour les élèves issus des sections bilingues francophones des lycées d'enseignement général pour l'année 2004/2005 et les suivantes :

I. Organisation des épreuves

1. Les élèves issus des sections bilingues francophones des lycées d'enseignement général ont le droit de se présenter aux épreuves de l'examen de « maturité » conformément aux dispositions définies par l'arrêté du Ministre de l'Education nationale du 21 mars 2001 relatif aux conditions et modalités d'évaluation, de classement et de promotion des élèves et auditeurs et à la mise en place des examens et des épreuves dans les établissements publics.
2. Les élèves issus des sections bilingues francophones des lycées d'enseignement général qui se présenteront avec succès aux épreuves définies par le règlement et par le présent Agrément, obtiendront le certificat de « maturité » polonais ainsi que l'attestation des autorités françaises de reconnaissance de niveau linguistique et de fin d'études secondaires bilingues, appelée par la suite « Attestation », dont le modèle se trouve en Annexe n° 1.
Pour obtenir cette Attestation, les candidats devront obtenir au minimum 30% des points à chacune des épreuves, y compris pour la partie en français de l'épreuve de matières non linguistiques.
Cette Attestation stipule que son titulaire, « au vu de ses connaissances en langue française, peut être admis dans un établissement d'enseignement supérieur français sans test de vérification des connaissances linguistiques ».
3. Les élèves issus des sections bilingues francophones des lycées d'enseignement général ayant le français comme deuxième langue d'enseignement qui passent l'examen de maturité et envisagent d'obtenir simultanément l'Attestation mentionnée au point 2, sont tenus de passer avec succès les épreuves suivantes :
 - dans la partie orale :
 - a) épreuve de polonais
 - b) épreuve de français deuxième langue d'enseignement (langue et littérature française)
 - dans la partie écrite :
 - a) épreuve de polonais
 - b) épreuve de français deuxième langue d'enseignement (langue et littérature française)
 - c) épreuve d'une des matières enseignées dans les deux langues (l'élève a le choix parmi l'histoire, la géographie, la biologie, la physique-astronomie, la chimie et les mathématiques).

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

En outre, l'élève peut passer trois épreuves supplémentaires : de langues étrangères autres que la langue obligatoire (à l'écrit et à l'oral) et de matières mentionnées dans l'Arrêté du Ministre de l'Éducation Nationale du 21 mars 2001, relatif aux conditions et modalités d'évaluation, de classement et de promotion des élèves et auditeurs et à la mise en place des examens et des épreuves dans les établissements publics, par. 40, alinéa 2, point 2c et alinéa 3, point 2 (sous réserve que les matières mentionnées au par. 40, alinéa 2, point 2c puissent être passées au niveau bilingue).

II. Les dates des épreuves

Le calendrier des épreuves de maturité est établi par le directeur de la Commission Centrale des Examens. La partie orale a lieu avant la partie écrite, conformément au calendrier détaillé établi par le directeur d'établissement.

III. La commission scolaire des examinateurs

1. Les examens de maturité sont organisés et mis en place par la Commission Centrale et les Commissions Régionales des Examens. L'organisation des épreuves dans l'établissement revient à la charge du directeur, qui est le président de la commission scolaire des examinateurs et qui désigne les commissions par matières pour mettre en place et évaluer les épreuves orales, ainsi que les commissions des surveillants pour les épreuves écrites. L'Ambassade de France peut déléguer ses représentants pour participer aux commissions des examinateurs et des surveillants.
2. La partie orale de l'examen de maturité est évaluée par la commission scolaire de la matière concernée, selon les critères validés par la Commission Centrale des Examens.
3. La partie écrite de l'examen est évaluée par des examinateurs de la Commission Régionale des Examens, compétente pour l'ensemble du territoire, désignée pour évaluer les épreuves de maturité de français deuxième langue d'enseignement et de disciplines non linguistiques présentées dans la version bilingue. Cette partie écrite peut être soumise à la vérification de représentants de la République Française présents lors de la tenue des commissions d'évaluation. Ces représentants sont délégués par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France, leur liste est transmise aux autorités compétentes conformément au calendrier des travaux de la Commission Régionale des Examens.

IV. Conception des sujets pour les épreuves orales et écrites

1. Les sujets pour l'épreuve orale de langue et littérature française à l'examen de maturité seront élaborés à partir des textes conformes au programme réalisé tout au long du processus d'enseignement de la langue française. Les jeux de sujets, préparés par la partie française conformément au calendrier des travaux établi par la Commission Centrale des Examens, sont transmis, en tant que document protégé contre la divulgation illégitime, par l'intermédiaire du directeur de la Commission Centrale des Examens, aux établissements concernés dans lesquels se déroulent les épreuves. Le jeu complet de l'épreuve d'examen doit comporter au moins 50 sujets.
2. Les sujets des épreuves écrites de l'examen de maturité de français au niveau bilingue (langue et littérature française) et des matières au choix de l'élève parmi l'histoire, la géographie, la biologie, la physique-astronomie, la chimie et les mathématiques, passées dans la version bilingue, accompagnés du corrigé et du barème de notation, sont préparés en trois versions, en toute confidentialité, par une commission franco-polonaise composée d'experts de chaque matière désignés par les deux parties. Toutes les versions sont transmises à titre confidentiel au directeur de la Commission Centrale des Examens, au plus tard à la fin septembre de l'année scolaire concernée par l'examen de maturité.
3. Le directeur de la Commission Centrale des Examens choisit, parmi les sujets proposés, un sujet obligatoire et un sujet de réserve. Les sujets non utilisés constitueront une banque pour les années futures.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

4. Les jeux de sujets pour l'examen de maturité et les systèmes de notation, pour les parties orales et écrites, doivent être conformes aux règles décrites dans la brochure d'information (Informator Maturalny) pour l'année en cours.

V. Pour l'année scolaire 2004/2005 le nouvel examen de maturité défini par les termes du présent avenant concernera les élèves issus des classes bilingues francophones qui auront déposé une déclaration de participation avant le 30 septembre 2004. Les autres élèves, dans l'année 2004/2005, passeront l'examen de maturité selon les règles précédemment déterminées dans le cadre de l'Agrément.

A partir de l'année 2005/2006 le nouvel examen de maturité concernera tous les élèves issus des classes bilingues francophones.

VI. Les deux Parties affirment que la liste des lycées d'enseignement général avec des classes bilingues francophones reste inchangée.

Le présent Avenant a été rédigé à Varsovie, le 1^{er} mars 2005, en deux exemplaires, chacun en langue polonaise et en langue française, ces deux textes ayant la même valeur.

En foi de quoi les personnes soussignées, déléguées en conséquence, ont signé cet avenant.

L'Ambassadeur de France en Pologne

**Le Ministre de l'Éducation Nationale
et du Sport de la République de Pologne**

Pierre MENAT

Mirosław SAWICKI

Miejsce
na naklejkę
z kodem szkoły

dysleksja

MFZ-R1A1F-052

EGZAMIN MATURALNY Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO

DLA ABSOLWENTÓW KLAS DWUJĘZYCZNYCH

Arkusz I

Czas pracy 90 minut
(w tym 30 minut nagranie tekstu)

Instrukcja dla zdającego

1. Sprawdź, czy arkusz egzaminacyjny zawiera 9 stron. Ewentualny brak zgłoś przewodniczącemu zespołu nadzorującego egzamin.
2. Arkusz pierwszy, sprawdzający rozumienie ze słuchu, zawiera trzy zadania. Do każdego z nich wysłuchasz dwukrotnie tekstu nagranego na CD.
3. Pisz czytelnie. Używaj długopisu/pióra tylko z czarnym tuszem/atramentem.
4. Nie używaj korektora.
5. Błędne zapisy wyraźnie przekreśl.
6. Pamiętaj, że zapisy w brudnopisie nie podlegają ocenie.
7. Na karcie odpowiedzi wpisz swoją datę urodzenia i PESEL. Zamaluj ■ pola odpowiadające cyfrom numeru PESEL. Błędne zaznaczenie otocz kółkiem ⊙ i zaznacz właściwe.
8. Postępuj podobnie, zaznaczając odpowiedzi w części karty przeznaczonej dla zdającego. Tylko odpowiedzi zaznaczone na karcie będą oceniane.

Życzymy powodzenia!

ARKUSZ I

MAJ
ROK 2005

Za rozwiązanie
wszystkich zadań
można otrzymać
łącznie
40 punktów

Wypełnia zdający przed
rozpoczęciem pracy

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

PESEL ZDAJĄCEGO

tylko
OKE Kraków,
OKE Wrocław

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

KOD
ZDAJĄCEGO

COMPREHENSION ORALE

Exercice 1. (10 points)

Observez les propositions ci-après. Écoutez deux fois l'enregistrement et choisissez pour chaque phrase 1.1. – 1.10. la suite qui convient. Cochez la lettre correspondante à la phrase choisie A., B. ou C.

1.1. Dans l'introduction de l'interview, le journaliste cite Diogène pour

- A. faire l'éloge de Charpak.
- B. décrire Athènes.
- C. glorifier l'humanité.

1.2. Charpak est devenu physicien grâce

- A. à sa passion pour la physique et la littérature médiévale.
- B. à la lecture de romans d'aventure.
- C. à l'apprentissage des langues et du dessin.

1.3. Charpak a connu beaucoup de langues

- A. à l'école en France.
- B. en Suède.
- C. en Palestine.

1.4. A son arrivée en France, Charpak

- A. a adopté les valeurs républicaines.
- B. a considéré la France comme un pays fasciste.
- C. n'était pas assez mûr pour s'adapter à cette nouvelle vie.

1.5. D'après Charpak, la radioactivité la plus dangereuse pour les Français provient

- A. de la catastrophe de Tchernobyl.
- B. des examens radiographiques.
- C. de la radioactivité naturelle en Bretagne.

1.6. Charpak

- A. est irrité de l'attitude qui accuse le nucléaire de tout.
- B. comprend parfaitement le comportement des écologistes.
- C. reproche aux savants de faire de la politique.

1.7. D'après Charpak

- A. on laisse les gens faire leur choix
- B. on insiste sur les explications des problèmes du monde.
- C. on manipule les gens pour garder le pouvoir.

1.8. En parlant de vrais dangers d'aujourd'hui

- A. il compare la vie d'autrefois et d'aujourd'hui.
- B. il oppose différents types d'armes.
- C. il énumère les problèmes d'énergie.

1.9. D'après Charpak, les problèmes qui menacent la Terre

- A. sont dus à l'épuisement des ressources naturelles.
- B. sont surtout causés par le développement de la science.
- C. proviennent uniquement de l'abandon des sociétés pauvres.

1.10. Dans cette interview, Charpak

- A. propose l'éradication du nucléaire.
- B. se positionne pour le tout- nucléaire.
- C. estime qu'on ne peut aujourd'hui se passer du nucléaire.

**REPORTEZ LES REPONSES SUR LA FEUILLE « GRILLE DE
REPONSES ET D'EVALUATION »**

Exercice 2. (10 points)

Observez les propositions ci-après 2.1. – 2.10. Écoutez deux fois l'enregistrement et répondez "VRAI", "FAUX" ou "ON NE SAIT PAS" aux affirmations suivantes. Cochez la case correspondante à la réponse choisie.

| | | VRAI | FAUX | ON NE SAIT PAS |
|-------|---|------|------|----------------|
| 2.1. | Horst Dassler, en choisissant le nom de son entreprise a commémoré son père. | | | |
| 2.2. | Il y a seulement quelques disciplines choisies dont les champions portent des chaussures Adidas. | | | |
| 2.3. | La première usine d'Adidas a été créée juste après 1945. | | | |
| 2.4. | Les grands sportifs expriment leur reconnaissance à la firme pour avoir mis au point une technique recherchée dans la production de chaussures. | | | |
| 2.5. | Les chaussures qui pèsent moins de 300 grammes sont les meilleures pour les athlètes. | | | |
| 2.6. | Horst Dassler pratique lui-même un sport. | | | |
| 2.7. | Les rapports entre Adidas et les clubs sportifs n'ont pas changé depuis des années. | | | |
| 2.8. | Actuellement, Adidas s'occupe aussi des anciens sportifs. | | | |
| 2.9. | La stratégie d'Adidas est parfois critiquée. | | | |
| 2.10. | Horst Dassler est le premier sponsor des Jeux Olympiques. | | | |

REPORTEZ LES REPONSES SUR LA FEUILLE « GRILLE DE REPONSES ET D'EVALUATION »

TRANSKRYPCJA TEKSTÓW

Zadanie 1.

UN SAVANT CONTRE LES CHARLATANS (4'20)

JOURNALISTE: *On raconte que Diogène se promenait dans les rues d'Athènes avec une lanterne à la main en plein soleil. A ceux qui lui demandaient pourquoi, il répondait: "Je cherche un homme." Dommage qu'il n'ait pas croisé Georges Charpak, il l'aurait trouvé. Du haut de son 1,85m, celui qui a d'abord été le petit Grisha d'Ukraine où il est né (en 1924) avant de se voir attribuer un prix Nobel à Stockholm (en 1992) allie en effet intelligence et tolérance, générosité et courage. Aujourd'hui avec son dernier livre *Devenez sorciers, devenez savants* il poursuit son combat en ayant fait la sienne cette phrase d'Einstein: «Deux choses sont infinies, l'Univers et la sottise humaine.»*

JOURNALISTE: - **Pourquoi avez-vous choisi d'être physicien?**

GEORGES CHARPAK: Peut-être à cause de Jules Verne et d'Alexandre Dumas. Enfant, j'aimais lire des livres dans lesquels l'imagination jouait un certain rôle. Quand je suis arrivé en France, à sept ans, j'ai appris très vite le français. J'ai été soumis à beaucoup d'agitation en matière linguistique. J'ai appris le yiddish, le polonais, le russe, l'arabe, car j'ai passé deux ans en Palestine. Mais le français c'est ma langue de cœur.

JOURNALISTE: - **Vos parents vous ont-ils encouragé dans cette voie?**

GEORGES CHARPAK: - Oui et quand nous sommes arrivés en France nous étions bien adaptés pour mener une existence laïque et républicaine. J'étais mûr pour adopter Vercingétorix comme ancêtre et détester les Anglais parce qu'ils avaient brûlé Jeanne d'Arc. La France, c'était aussi pour nous le pays de Dreyfus et de Zola, il y avait des fascistes et des non-fascistes, mais on pouvait y trouver des héros.

JOURNALISTE: - **Et maintenant vous militez comme vos héros d'enfance?**

GEORGES CHARPAK: - Oui. J'ai toujours une sainte horreur des gens qui mentent et trichent. Je ne supporte pas que des associations écologiques fassent peur aux gens avec des radioactivités qui sont cent fois plus faibles que celles venant de notre propre corps. Les effets de Tchernobyl mesurés en France ne sont rien comparés à la radioactivité naturelle: il y a eu contamination comme si vous alliez passer huit jours en Bretagne chez votre grand-mère. On choppe plus de radiations en passant une radio dans un hôpital.

JOURNALISTE: - **On a tort d'avoir peur du nucléaire?**

GEORGES CHARPAK: - Non, l'énergie nucléaire est dangereuse si on ne la maîtrise pas. Et ce n'est pas en racontant n'importe quoi qu'on la maîtrisera. Aujourd'hui, le problème c'est que le débat n'est plus vraiment possible. La superstition a envahi le nucléaire.

Zadanie 2.

LE SPORT ET L'ARGENT (2'50)

Depuis que le sport s'est professionnalisé, la compétition a cessé d'être incompatible avec le sens des affaires. Dans l'émission qui va suivre vous allez entendre l'histoire d'une marque championne qui assure à la fois le sport - spectacle et le sport - business.

Le cas pourrait figurer au livre des records. Voici le seul sportif qui ne perde jamais: Horst Dassler. À cinquante ans, il a entraîné ses guêtres sur tous les stades du monde et son palmarès est impressionnant. Pourtant son nom est quasiment inconnu du public. Ou plutôt connu au travers de trois syllabes qui font son succès: «A-di-das». «Adi» pour Adolf, le père de Horst, fondateur de l'entreprise et «Das» pour Dassler.

À Mexico pour le Mondial de foot, comme pour les championnats du monde d'athlétisme à Rome, l'élite du sport mondial shoote, court et saute en Adidas. Pour les Jeux Olympiques de Munich en 1972, plus de quatre-vingts médaillés portaient les équipements de la marque. À ceux de Los Angeles, ils étaient deux cent cinquante.

Omniprésent avec trente-cinq usines sur la planète (douze mille salariés), Adidas c'est chaque année quarante millions de chaussures de sport, sept cent mille raquettes de tennis. Ce poids lourd de douze milliards de francs de chiffre d'affaires, né au lendemain de la Seconde Guerre mondiale dans une bourgade de Bavière, est aujourd'hui au cœur de tout ce qui fait bouger le sport.

Horst Dassler et ses lieutenants sont d'abord au cœur du sport - spectacle. L'exploit d'un Platini ou d'un Carl Lewis doivent beaucoup au savoir-faire, à la technique Adidas. Crampons vissés, chaussures de course à pointes interchangeables et de plus en plus sophistiquées (certaines pèsent moins de trois cents grammes), tout cet arsenal a été scientifiquement mis au point par la firme.

Des recherches qui l'amènent insensiblement à satisfaire aussi les exigences du sportif occasionnel qui s'habille sport – même s'il reconnaît qu'il n'en pratique aucun. Mais qu'importe! Le sport est aussi une affaire, et la multinationale qu'est Adidas sait ce que le sport – business rapporte en notoriété, donc en bénéfices.

Sportif accompli (il lançait le javelot et pratiquait le hockey sur glace), Horst Dassler est un commerçant opiniâtre qui ne connaît pas la glorieuse incertitude du sport. Dans chaque pays où il est installé, ses représentants sont en étroite relation avec les instances sportives locales.

Au siège français d'Adidas à Landersheim, près de Strasbourg, une trentaine de permanents assurent le suivi avec les clubs de l'Hexagone et les fédérations plus ou moins démunies. Les bons comptes font les bons amis, et le système Dassler est bien rodé. Il n'en a pas toujours été ainsi. Il y a une trentaine d'années, Horst Dassler était plutôt accueilli avec incrédulité par les athlètes auxquels il proposait ses équipements.

En conseillant les sportifs de haut niveau, en participant à la réinsertion sociale des gloires d'antan, Adidas a complété sa stratégie et a transformé un coup de pouce aux sportifs en coup de maître. Au point d'être jaloué et parfois montré du doigt, Horst Dassler se défend d'avoir une influence occulte sur le sport mondial et les manœuvres olympiques. Il fait des affaires. Avec un système éprouvé. Comment reprocher à un sportif aussi universel de vouloir faire la course en tête?

D'après Richard de Vendeuil « France Magazine » du 14 mars 1987

Zadanie 3.

LE MENSONGE STRUCTURE L'ENFANT (2'58)

LE NOUVEL OBSERVATEUR: Les enfants mentent beaucoup et souvent, ce qui exaspère leurs parents qui ne savent pas quoi faire face à cette situation. Nous avons interrogé le psychiatre et psychanalyste Gilbert Maurey sur ce sujet. Docteur, les enfants mentent-ils davantage que les adultes?

GILBERT MAUREY: Ils mentent avec joie, sans limite, mais différemment de leurs aînés. Pour eux, l'apprentissage du mensonge est spontané dès l'instant où ils ont la parole. Une fois qu'ils ont exploré son aspect ludique ou utilitaire, ils n'ont plus de raison de s'arrêter. C'est probablement pour cela que tout le monde ment, et j'ajouterais que c'est une bonne chose. Les psychotiques eux, ne mentent guère. Mais ils sont à peu près les seuls, et on a observé qu'ils ont tendance à dire aux autres des vérités crues, souvent difficiles à supporter. En ce sens, celui qui ment témoigne d'une bonne adaptation au social et à la vie quotidienne. Imaginez un enfant transparent, qui ne dissimulerait rien, qui n'aurait ni secret, ni fantasme, ni ruse: cet enfant-là serait un robot.

LE NOUVEL OBSERVATEUR: C'est un éloge du mensonge que vous faites là!

GILBERT MAUREY: C'est le mensonge même qui, entre autres, va permettre à l'enfant de se structurer. Sa parole, lorsqu'elle donne du faux pour du vrai, lui fournit le moyen d'expérimenter jusqu'où il est possible d'aller. En quelque sorte, il fait reculer le réel au-delà des limites autorisées. L'exercice n'est pas banal. Par ce biais, l'enfant découvre que, si la parole peut être trompeuse, elle est de ce fait un extraordinaire moyen de pouvoir.

LE NOUVEL OBSERVATEUR: Et il n'a donc plus de raison de cesser de mentir un jour...

GILBERT MAUREY: En général, l'éducation et les codes sociaux font que le jeune adulte va petit à petit doser ses mensonges et y poser des limites. Il va découvrir que le mensonge est un instrument magique pour faciliter la vie sociale. Evidemment, parmi les adultes qui continuent à mentir pour le simple plaisir, bon nombre vont se révéler être

des mythomanes. En revanche, je trouve que mentir pour ne pas faire souffrir l'autre ou pour éviter des problèmes permanents avec quelqu'un est un mal nécessaire.

LE NOUVEL OBSERVATEUR: Un enfant qui est un très grand menteur risque-t-il plus qu'un autre de devenir un jour un mythomane?

GILBERT MAUREY: Le mythomane est celui qui, au contact de la vie adulte, est obligé de se forger une histoire imaginaire tant il a un doute profond sur la sienne. Je ne saurais vous expliquer comment des parents fabriquent un mythomane. En revanche, j'affirme qu'il n'y a pas de rapports entre mensonge et mythomanie.

LE NOUVEL OBSERVATEUR: Les parents qui mentent à leurs enfants sont-ils de mauvais parents?

MODEL ODPOWIEDZI I SCHEMAT OCENIANIA

Zadanie 1. Maksymalnie 10 punktów.

| | | | | | | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 1.1. | 1.2. | 1.3. | 1.4. | 1.5. | 1.6. | 1.7. | 1.8. | 1.9. | 1.10. |
| A | B | C | A | B | A | C | B | A | C |

Zadanie 2. Maksymalnie 10 punktów.

| Zadanie 2 | VRAI | FAUX | ON NE SAIT PAS |
|------------------|-------------|-------------|---------------------------|
| 2.1. | X | | |
| 2.2. | | X | |
| 2.3. | X | | |
| 2.4. | | | X |
| 2.5. | | | X |
| 2.6. | | | X |
| 2.7. | | X | |
| 2.8. | X | | |
| 2.9. | X | | |
| 2.10. | | | X |

Miejsce
na naklejkę
z kodem szkoły

dysleksja

MFD-R2A1F-052

EGZAMIN MATURALNY Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO

DLA ABSOLWENTÓW KLAS DWUJĘZYCZNYCH

Arkusz II

Czas pracy 150 minut

Instrukcja dla zdającego

1. Sprawdź, czy arkusz egzaminacyjny zawiera 11 stron. Ewentualny brak zgłoś przewodniczącemu zespołu nadzorującego egzamin.
2. Pisz czytelnie. Używaj długopisu/pióra tylko z czarnym tuszem/atramentem.
3. Nie używaj korektora.
4. Błędne zapisy wyraźnie przekreśl.
5. Pamiętaj, że zapisy w brudnopisie nie podlegają ocenie.
6. Wypełnij tę część karty odpowiedzi, którą koduje zdający. Nie wpisuj żadnych znaków w części przeznaczonej dla egzaminatora.
7. Na karcie odpowiedzi wpisz swoją datę urodzenia i PESEL. Zamaluj ■ pola odpowiadające cyfrom numeru PESEL. Błędne zaznaczenie otocz kółkiem ⊙ i zaznacz właściwe.

Życzymy powodzenia!

ARKUSZ II

MAJ
ROK 2005

Za rozwiązanie
wszystkich zadań
można otrzymać
łącznie
60 punktów

Wypełnia zdający przed
rozpoczęciem pracy

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

PESEL ZDAJĄCEGO

tylko
OKE Kraków,
OKE Wrocław

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

KOD
ZDAJĄCEGO

5. Précisez dans la progression de l'argumentation, le rôle de l'expression « eux aussi » /ligne 15/. Quelle idée introduit-il ? (2 pkt)

Le connecteur « eux aussi » /ligne 15/ exprime un ajout, une addition. Il introduit un thème nouveau, celui des « héros de la vie intense » (1 point) qui parcourent le monde à la recherche des émotions fortes ce qui est possible grâce au matériel sophistiqué qu'ils utilisent. (1 point)

6. Comment comprenez-vous l'expression « ils glissent sur le monde » /ligne 24/ ? (2 pkt)

Ici, l'auteur se pose la question si les amateurs des situations extrêmes s'intéressent au monde en le parcourant. La réponse est négative : en réalité, ils ne pensent qu'à eux-mêmes. (2 points)

7. L'idée exprimée par la phrase « En réalité, leurs voyages ne leur parlent pas du monde mais d'eux-mêmes. » /lignes 27/ était déjà présente dans le paragraphe précédent. Citez une phrase qui le montre. (1 pkt)

Cette idée était exprimée dans les lignes 16 - 18 : « ils vont à la rencontre de leurs propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde. Il s'agit pour eux non pas tant de visiter la planète que de s'en servir pour faire vibrer leur fibre émotionnelle ». (1 point)

8. Expliquez l'expression « n'est [...] pas moins déplorable » dans son contexte /lignes 29 - 30/. Quelle est l'intention de l'auteur ? (3 pkt)

Ce mot a une connotation péjorative ce qui traduit la présence de l'auteur qui exprime ici son opinion. (1 point)

Celui-ci cherche à redéfinir les causes de l'indifférence au monde qui n'est pas due uniquement à sa marchandisation. Ce mot entre guillemets est un néologisme créé par l'auteur pour souligner ce fait. Autrement dit, l'auteur veut montrer que les deux attitudes sont à peu près équivalentes : ne voir que la valeur marchande des choses est de même nature que ne pas s'intéresser à elles. (2 points)

9. Sur le plan de l'énonciation, quels pronoms dominant dans les lignes 2 – 29 ? Pouvez-vous en déduire la prise de position de l'auteur ? (3 pkt)

Dans le premier paragraphe, le pronom dominant est « nous ». Il désigne nous tous, les lecteurs et l'auteur qui à ce moment-là avoue que lui aussi, il appartient à ceux que les aventures étonnantes attirent. (1 point)

A partir de la ligne 15 apparaissent « eux », « ils ». Ces pronoms désignent les « aventuriers de l'extrême ». (1 point)

L'auteur s'efface, se détachant de cette façon de « ils ». Il marque sa présence au moyen de l'expression impersonnelle et appréciative /cf. « déplorable » - ligne 30/ (1 point)

30 moins déplorable que sa « marchandisation » ou sa « réification »⁶ par l'argent.

31 Dans les aventures de l'extrême, le monde n'est plus qu'un gisement de sensations
32 à consommer. Il se réduit à des spectacles inducteurs d'émotions fortes. La géographie
33 détournée transforme la nature en un gigantesque stimulus. « Fais-moi vibrer »,
34 lui commandent les aventuriers de l'extrême, comme Faust s'adressant à Mefisto.
35 Cette réduction à des stimulants, cette sommation à produire des sensations est
36 un avatar⁷ de ce que Heidegger dénonçait sous le nom « d'arrondissement⁸
37 par la technique ».

38 La tendance à l'instrumentalisation du monde est accentuée par le côtoiement
39 de la mort. Comme on le sait, les aventuriers de l'extrême courent de grands risques.
40 La moindre erreur peut leur coûter la vie. Dès lors, les sensations qu'ils éprouvent
41 au contact des océans, des montagnes, des neiges éternelles, des pôles, de la haute
42 atmosphère, des torrents encaissés, sont pimentés par le flirt avec la mort. L'itinéraire
43 géographique qu'ils suivent n'est qu'un prétexte pour goûter au breuvage excitant
44 de la puissance et de la fragilité. De la puissance, car ces héros ont le privilège
45 de ressentir l'euphorique communion avec les forces gigantesques de la mer,
46 de l'atmosphère, de la pesanteur. Mais aussi de la fragilité, car leur vie est peu de chose
47 dans cette immensité.

48 Jouant sur ces deux tableaux, les aventuriers découvrent leurs propres limites,
49 ce qui a pour conséquence de stimuler leur désir d'exister. L'analyse psychologique
50 de leurs motivations révèle que, bien souvent, ces aventuriers sont partis parce
51 qu'ils avaient besoin du face-à-face avec la mort pour prendre conscience, une bonne
52 fois, de leur finitude. Il fallait qu'ils rencontrent leurs limites, qu'ils échappent
53 à la tyrannie du « tout est possible », qu'ils s'arrachent au rêve de toute-puissance
54 dont la psyché⁹ contemporaine est hantée. « Enfin, se disent-ils au terme
55 de leurs exploits, j'ai atteint la frontière où mon pouvoir s'arrête. Mon identité, délivrée
56 de l'obsession de l'illimité, va pouvoir sortir des limbes¹⁰ de l'indétermination. »
57 Ils peuvent dès lors arrêter leur course insensée : « Maintenant, je sais qui je suis ;
58 je peux vivre ». La sensation de la mort a réveillé leur sensation de la vie. Les dangers
59 qu'ils ont courus les ont ramenés au vouloir-vivre. [...]

/699 mots/

Michel Lacroix, « Le culte de l'émotion » FLAMMARION, 2001

⁶ Philos. Le fait de considérer le monde comme une chose.

⁷ Fig. Métamorphose, transformation.

⁸ Inspection, examen, visite.

⁹ Philos. L'ensemble des phénomènes psychiques, considérés comme formant l'unité personnelle.

¹⁰ Littér. Région mal définie, état vague, incertain.

4.1. Expliquez le sens du mot « détournée » dans le titre. (1 point)

.....

.....

.....

.....

.....

4.2. En expliquant l'expression « insatiables chercheurs de sensations » /ligne 5/, vous direz pourquoi cette attitude s'oppose à la façon de « parcourir le monde » de Heidegger. (3 points)

.....

.....

.....

.....

.....

4.3. Précisez le rôle du connecteur logique « ainsi » /ligne 8/. Quelle idée introduit-il ? (2 points)

.....

.....

.....

.....

.....

4.4. Expliquez l'expression « cerise sur le gâteau » /lignes 8 - 9/ dans son contexte. Justifiez l'emploi de cette comparaison. (3 points)

.....

.....

.....

.....

.....

4.5. Précisez dans la progression de l'argumentation, le rôle de l'expression « eux aussi » /ligne 15/. Quelle idée introduit-il ? (2 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.6. Comment comprenez-vous l'expression « ils glissent sur le monde » /ligne 24/ ? (2 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.7. L'idée exprimée par la phrase « En réalité, leurs voyages ne leur parlent pas du monde mais d'eux-mêmes. » /ligne 27/ était déjà présente dans le paragraphe précédent. Citez une phrase qui le montre. (1 point)

.....
.....
.....
.....
.....

4.8. Expliquez l'expression « n'est [...] pas moins déplorable » dans son contexte /lignes 29 - 30/. Quelle est l'intention de l'auteur ? (3 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.9. Sur le plan de l'énonciation, quels pronoms dominant dans les lignes 2 – 30 ? Pouvez-vous en déduire la prise de position de l'auteur ? (3 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.10. Nommez et expliquez, dans son contexte, la figure de style qui apparaît à la ligne 34. (3 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.11. L'auteur, à la ligne 48, parle de « deux tableaux ». A quelles notions fait-il référence ? Expliquez le rapport qui existe entre elles : en quoi peut-on ici parler de paradoxe ? (3 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.12. Reformulez en quelques phrases les étapes successives de l'argumentation. (4 points)

.....
.....
.....
.....
.....

MODEL ODPOWIEDZI I SCHEMAT OCENIANIA

Ocenianie zgodnie z podanymi kryteriami powinno mieć charakter globalny. W modelu odpowiedzi podano także sugestie oceniania, które mogą stanowić pomoc dla egzaminatora. Dopuszcza się wszelkie inne poprawne odpowiedzi.

Zadanie 4. (30 pkt)

Rozumienie i analiza tekstu czytanego (30 pkt)

Przykładowe odpowiedzi i maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania:

1. Expliquez le sens du mot « détournée » dans le titre. (1 pkt)

« Détournée » : utilisée à des fins autres que celles initialement prévues (une explication faisant référence au contexte sera acceptée).

2. En expliquant l'expression « insatiables chercheurs de sensations » /ligne 5/, vous direz pourquoi cette attitude s'oppose à la façon de « parcourir le monde » de Heidegger. (3 points)

A l'époque de Heidegger, on admirait la beauté du monde. (1 point)

Le mot « insatiable » veut dire « qui ne se satisfait jamais ». (1 point)

Dans ce contexte, l'harmonie du monde environnant ne nous satisfait plus. Celui-ci doit nous assurer de nouvelles aventures dont nous n'avons jamais assez. (1 point)

3. Précisez le rôle du connecteur logique « ainsi » /ligne 8/. Quelle idée introduit-il ? (2 pkt)

Le connecteur « ainsi » /ligne 8/ exprime la conséquence tout en introduisant les exemples soutenant la thèse du paragraphe précédent. (1 point)

L'idée : C'est pourquoi les organisateurs de voyages font tout pour assouvir ces désirs. (1 point)

4. Expliquez l'expression « cerise sur le gâteau » /lignes 8 - 9/ dans son contexte. Justifiez l'emploi de cette comparaison. (3 pkt)

La locution « c'est la cerise sur le gâteau » signifie « ce qui couronne une entreprise ». (1 point)

Ici, la visite d'endroits d'extrême misère « achève » le voyage en le rendant « parfait ». (1 point)

Cette comparaison utilisée dans ce contexte exprime l'ironie amère de l'auteur qui se moque de voyagistes dénués de scrupules. (1 point)

5. Précisez dans la progression de l'argumentation, le rôle de l'expression « eux aussi » /ligne 15/. Quelle idée introduit-il ? (2 pkt)

Le connecteur « eux aussi » /ligne 15/ exprime un ajout, une addition. Il introduit un thème nouveau, celui des « héros de la vie intense » (1 point) qui parcourent le monde à la recherche des émotions fortes ce qui est possible grâce au matériel sophistiqué qu'ils utilisent. (1 point)

6. Comment comprenez-vous l'expression « ils glissent sur le monde » /ligne 24/ ? (2 pkt)

Ici, l'auteur se pose la question si les amateurs des situations extrêmes s'intéressent au monde en le parcourant. La réponse est négative : en réalité, ils ne pensent qu'à eux-mêmes. (2 points)

7. L'idée exprimée par la phrase « En réalité, leurs voyages ne leur parlent pas du monde mais d'eux-mêmes. » /lignes 27/ était déjà présente dans le paragraphe précédent. Citez une phrase qui le montre. (1 pkt)

Cette idée était exprimée dans les lignes 16 - 18 : « ils vont à la rencontre de leurs propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde. Il s'agit pour eux non pas tant de visiter la planète que de s'en servir pour faire vibrer leur fibre émotionnelle ». (1 point)

8. Expliquez l'expression « n'est [...] pas moins déplorable » dans son contexte /lignes 29 - 30/. Quelle est l'intention de l'auteur ? (3 pkt)

Ce mot a une connotation péjorative ce qui traduit la présence de l'auteur qui exprime ici son opinion. (1 point)

Celui-ci cherche à redéfinir les causes de l'indifférence au monde qui n'est pas due uniquement à sa marchandisation. Ce mot entre guillemets est un néologisme créé par l'auteur pour souligner ce fait. Autrement dit, l'auteur veut montrer que les deux attitudes sont à peu près équivalentes : ne voir que la valeur marchande des choses est de même nature que ne pas s'intéresser à elles. (2 points)

9. Sur le plan de l'énonciation, quels pronoms dominant dans les lignes 2 – 29 ? Pouvez-vous en déduire la prise de position de l'auteur ? (3 pkt)

Dans le premier paragraphe, le pronom dominant est « nous ». Il désigne nous tous, les lecteurs et l'auteur qui à ce moment-là avoue que lui aussi, il appartient à ceux que les aventures étonnantes attirent. (1 point)

A partir de la ligne 15 apparaissent « eux », « ils ». Ces pronoms désignent les « aventuriers de l'extrême ». (1 point)

L'auteur s'efface, se détachant de cette façon de « ils ». Il marque sa présence au moyen de l'expression impersonnelle et appréciative /cf. « déplorable » - ligne 30/ (1 point)

10. Nommez et expliquez, dans son contexte, la figure de style qui apparaît à la ligne 34. (3 pkt)

C'est la comparaison « comme Faust s'adressant à Mefisto ». (1 point)

Dans ce contexte, Faust symbolise « les aventuriers de l'extrême » et Mefisto – le monde. Faust demandait au diable de lui dévoiler les secrets du monde et les explorateurs demandent au monde de les exciter. (2 points)

11. L'auteur, à la ligne 48, parle de « deux tableaux ». A quelles notions fait-il référence ? Expliquez le rapport qui existe entre elles : en quoi peut-on ici parler de paradoxe ? (3 pkt)

Ils font référence à la puissance et à la faiblesse. (1 point)

D'une part, les aventuriers se sentent extrêmement puissants face à la nature et de l'autre, ils se rendent compte de leur faiblesse car ils frôlent la mort. (1 point)

C'est en frôlant la mort et en se rendant ainsi compte des bornes de leurs possibilités que les aventuriers retrouvent leur volonté de vivre. (1 point)

12. Reformulez en quelques phrases les étapes successives de l'argumentation. (4 pkt)

Dans le titre il y a deux thèmes : celui de l'étude de la Terre et celui du détournement, de l'action de détourner frauduleusement à son profit des objets confiés. (1 point)

Le titre introduit l'idée qui est d'ailleurs expliquée dans la première phrase : si la Terre est arpentée en tous sens ce n'est pas pour être explorée, mais pour fournir des émotions fortes aux « visiteurs ». (1 point) Dans la suite du texte, l'auteur développe cette idée en affirmant que les « visiteurs » obsédés par la recherche des stimulants, profitent de la technique pour sentir, devant le monde, à la fois leur puissance et leur faiblesse. (1 point) C'est grâce à cette dernière sensation qu'ils reprennent finalement goût à la vie. (1 point)

TABELA PUNKTACJI ODPOWIEDZI NA PYTANIA

| Odpowiedź za 1 punkt | | |
|------------------------------------|--|-----------------------------|
| Treść | Język poprawny lub błędy nie zmieniające znaczenia | Błędy zmieniające znaczenie |
| Odpowiedź pełna | 1 pkt | 0,5 pkt |
| Odpowiedź niepełna lub niepoprawna | 0 pkt | 0 pkt |

| Odpowiedź za 2 punkty | | |
|------------------------------|--|-----------------------------|
| Treść | Język poprawny lub błędy nie zmieniające znaczenia | Błędy zmieniające znaczenie |
| Odpowiedź pełna | 2 pkt | 1 pkt |
| Odpowiedź niepełna | 1 pkt | 0,5 pkt |
| Odpowiedź niepoprawna | 0 pkt | 0 pkt |

| Odpowiedź za 3 punkty | | |
|------------------------------|--|-----------------------------|
| Treść | Język poprawny lub błędy nie zmieniające znaczenia | Błędy zmieniające znaczenie |
| Odpowiedź pełna | 3 pkt | 1,5 pkt |
| Odpowiedź niepełna | 1,5 pkt | 1 pkt |
| Odpowiedź niepoprawna | 0 pkt | 0 pkt |

| Odpowiedź za 4 punkty | | |
|------------------------------|--|-----------------------------|
| Treść | Język poprawny lub błędy nie zmieniające znaczenia | Błędy zmieniające znaczenie |
| Odpowiedź pełna | 4 pkt | 2 pkt |
| Odpowiedź niepełna | 2 pkt | 1 pkt |
| Odpowiedź niepoprawna | 0 pkt | 0 pkt |

Zadanie 5. (30 pkt)

Model wypowiedzi:

Sujet 1: Michel Lacroix affirme que « les aventures sont, par essence, narcissiques ». En dépassant le cadre de l'aventure et en vous intéressant aux motivations qui poussent les gens à parcourir le monde à la recherche de nouvelles émotions, rencontre de [nos] propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde ». dans un devoir argumenté et illustré d'exemples, étayez, cette thèse.

Introduction

Phrase d'appel : Actuellement, beaucoup de personnes avides de dépaysement essayent, pendant leurs vacances, d'échapper à la routine quotidienne en recherchant des destinations exotiques. Ce goût des mœurs et des coutumes des peuples des fois très lointains, semble correspondre à une soif de l'inconnu, de l'inexploré.

Sujet : Pourtant, Michel Lacroix analyse ce phénomène d'une façon quelque peu différente puisqu'il avance que « Les aventures sont, par essence, narcissiques »

Annonce du plan : Devons-nous en déduire que les attitudes de nos congénères sont trompeuses voire hypocrites et qu'il est vrai que ceux-ci sont davantage intéressés par leur propre « ego » comme le souligne l'auteur ? C'est ce que nous nous proposons de développer.

Développement :

Thèse : L'homme contemporain même s'il déclare s'intéresser à ce qui l'entoure, est, il est vrai, bien trop affairé par son propre bien-être ; si bien qu'il n'a guère l'occasion de se laisser imprégner par ses observations de l'autre.

Argument 1 : Les préoccupations premières de la majeure partie des touristes qui se sont décidés à séjourner à l'étranger, se résument souvent à reproduire leur façon de vivre habituelle sans se soucier du monde environnant.

Exemple 1 : Les appréhensions du voyageur contemporain ne font souvent référence qu'à des problèmes matériels tels que ceux liés au confort du transport ou du séjour. Si bien qu'il n'est pas rare de trouver des touristes qui préfèrent confier le programmes de leurs vacances à des organisations telles que le Club Méditerranée.

Argument 2 : Par ailleurs, comme le fait justement remarquer Michel Lacroix, les vacanciers contemporains sont à la recherche permanente d'émotions fortes qui leur font « côtoyer la mort » .

Exemple 2 : En effet, il ne s'agit plus d'aller à la rencontre d'un ailleurs inexploré, mais il paraît beaucoup plus intéressant de sonder ses capacités à résister à la peur, à prendre des risques, par le biais d'activités sportives extrêmes.

Argument 3 et exemple 3 : Enfin, l'intérêt porté à la misère du tiers-monde dont témoigne le texte de Michel Lacroix démontre bien que ce nouveau type de tourisme s'intéresse plutôt à se démarquer de ce monde visité et de sortir grandi de ce type d'aventure : ces gens n'éprouvent même pas de sentiment de pitié pour ce qu'ils découvrent. En assouvissant leur

curiosité ils cherchent d'une certaine façon à se déculpabiliser en montrant qu'ils se sont donné la peine d'aller voir cette misère sans toutefois résoudre quoi que ce soit.

Conclusion

Synthèse : Nous venons de prendre en considération les différentes raisons pour lesquelles l'homme contemporain est tenté d'explorer l'inconnu à la recherche d'expériences enrichissantes. Même si ces motifs ne méritent pas toujours d'être loués, ils ont néanmoins l'avantage de mettre la vraie nature des préoccupations de tout être social.

Question ouverte : Aussi sommes-nous en droit de les mettre en doute ?

Model wypowiedzi:

Sujet 2: Michel Lacroix affirme que lorsque nous voyageons « [nous allons] à la rencontre de [nos] propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde ».

Dans un devoir argumenté et illustré d'exemples, réfutez, cette thèse.

Introduction

Phrase d'appel : Actuellement, beaucoup de personnes avides de dépaysement essayent, pendant leurs vacances, d'échapper à la routine quotidienne en recherchant des destinations exotiques. Ce goût des mœurs et des coutumes des peuples des fois très lointains, semble correspondre à une soif de l'inconnu, de l'inexploré.

Sujet : Pourtant, Michel Lacroix analyse ce phénomène d'une façon quelque peu différente puisqu'il avance que lorsque nous voyageons « [nous allons] à la rencontre de [nos] propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde »

Annonce du plan : Cette attitude est cependant assez marginale. En effet, loin d'avoir un tel comportement égocentrique, le voyageur contemporain est davantage porté par la découverte de l'inconnu. C'est ce que nous nous proposons de démontrer.

Développement

Thèse : Considérer le monde extérieur comme un miroir de son propre univers est une vision déformée du touriste actuel qui a soif de tout ce qui est nouveau, de tout ce qui pourrait enrichir ses connaissances culturelles.

Argument 1 : L'homme contemporain, à travers toutes les possibilités de voyage qui lui sont offertes, tend à faire disparaître toutes les frontières qui le séparent de l'autre, de cet étranger qu'il cherche à connaître.

Exemple 1 : La popularité des destinations étrangères montrent que nombreux sont ceux qui sont désireux de découvrir un ailleurs, une civilisation et une culture qui les fascinent.

Argument 2 : Les séjours à l'étranger privilégiés par les voyageurs à la mode ne se limitent plus à des activités de découvertes du patrimoine culturel mais proposent de sortir hors des sentiers battus en privilégiant des rapports humains chaleureux.

Exemple 2 : Les organisations comme le Club Méditerranée semblent être en perte de vitesse parce qu'il s'avère que le touriste contemporain ne veut plus suivre un programme pré-défini, cloîtré dans un hôtel déconnecté des réalités culturelles du pays ou de la région visités.

Argument 3 : Une des raisons principales qui pousse tout un chacun à partir à l'aventure de nouvelles émotions réside dans le fait que nous cherchons le dépaysement et en cela nous essayons d'avoir des activités que nous ne pouvons pas avoir en temps normal.

Exemple 3 : Tout dépaysement correspond à un changement d'habitudes qui permet de nous couper de tous les problèmes quotidiens qui nous perturbent. Ainsi, en parcourant le monde concentrés sur ce qui nous entoure nous arrivons à laisser de côté nos préoccupations personnelles.

Conclusion

Synthèse : Nous venons de prendre en considération les différentes raisons pour lesquelles l'homme contemporain est tenté d'explorer l'inconnu à la recherche d'expériences enrichissantes. Celles-ci correspondent à un moment privilégié rare pendant lequel nous avons la possibilité d'être à l'écoute de l'autre.

Question ouverte : Cependant pourquoi se limiter à la seule période des vacances ? Ne devrions-nous pas multiplier ce genre d'attitudes afin d'essayer d'enrayer cette attitude narcissique qui reste, malgré tout, présente dans notre vie de tous les jours ?

TABELA PUNKTACJI ROZPRAWKI /30 PKT/

| I. STRUKTURA ROZPRAWKI /6 PKT/ | | | |
|--|--------------|---|----------------------------------|
| WPROWADZENIE | 1 PKT | Mysł wprowadzająca | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| | | Prezentacja problematyki dotyczącej tematu | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| ROZWIĘNIĘCIE /TEZA lub ANTYTEZA/ | 3 PKT | Prezentacja argumentu 1 | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| | | Prezentacja przykładu do argumentu 1 | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| | | Prezentacja argumentu 2 | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| | | Prezentacja przykładu do argumentu 2 | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| | | Prezentacja argumentu 3 | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| | | Prezentacja przykładu do argumentu 3 | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| ZAKOŃCZENIE | 1 PKT | Podsumowanie | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| | | Pytanie otwarte /wskazanie nowej problematyki/ | 0,5 pkt lub 0, jeśli brak |
| LIMIT SŁÓW | 1 PKT | Zachowanie limitu słów +/- 10 %/ | 1 pkt |
| | | Przekroczenie Limitu słów powyżej 10%. | 0 pkt |
| | | | |
| II. BOGACTWO MYŚLI I TRAFNOŚĆ PRZYKŁADÓW /10 PKT/ | | | |
| WPROWADZENIE | 2 PKT | Wprowadzenie zgodne z tematem, logiczne powiązanie myśli. | 2 pkt |
| | | Wprowadzenie zgodne z tematem, bez powiązania logicznego. | 1 pkt |
| | | Wprowadzenie znacznie odbiegające od tematu. | 0 pkt |
| ROZWIĘNIĘCIE /TEZA lub ANTYTEZA/ | 6 PKT | Prawidłowo sformułowana teza /antyteza/, adekwatna do tematu, logiczne powiązanie myśli, trafność argumentów i przykładów i ich hierarchizacja. | 6 – 5 pkt |
| | | Sformułowana teza /antyteza/ pozostaje w związku z tematem, pewne uproszczenia w wywodzie logicznym, przytoczone argumenty i przykłady częściowo przyporządkowane tezie /antytezie/, zachwiane uporządkowanie argumentów. | 4 – 3 pkt |
| | | Niekompletna /tylko elementy/ teza /antyteza/, brak powiązania logicznego myśli, częściowo trafne, nieuporządkowane argumenty, brak przykładów. | 2 – 1 pkt |
| | | Brak prawidłowej tezy /antytezy/, prawidłowych argumentów. | 0 pkt |
| | | | |
| ZAKOŃCZENIE | 2 PKT | Prawidłowe, uwzględniające wszystkie części rozwinięcia podsumowanie i powiązane z nim wskazanie nowej problematyki. | 2 pkt |
| | | Prawidłowe podsumowanie i częściowo związane z nim wskazanie nowej problematyki. | 1 pkt |
| | | Brak prawidłowego podsumowania. | 0 pkt |
| + 1 PKT dodatkowy dla pracy wybitnej za realia socjo-kulturowe | | | |
| + 1 PKT za oryginalną prezentację tematu, uwzględniającą jego różnorodne aspekty | | | |
| III. BOGACTWO JĘZYKA /4 PKT/ | | | |
| SŁOWNICTWO | 2 PKT | Urozmaicone słownictwo i frazeologia. | 2 pkt |
| | | Podstawowe słownictwo. | 1 pkt |
| | | Bardzo ubogie słownictwo, liczne powtórzenia. | 0 pkt |
| SKŁADNIA | 2 PKT | Różnorodne i adekwatne użycie związków logicznych. | 2 pkt |
| | | Mało urozmaicone, ale adekwatne użycie związków logicznych. | 1 pkt |
| | | Nieadekwatne użycie związków logicznych lub ich brak. | 0 pkt |
| IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA /8 PKT/ | | | |
| Drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, nie zakłócające komunikacji. Nieliczne błędy ortograficzne, nie zmieniające znaczenia wyrazów. Sporadyczne błędy interpunkcyjne. | | 8 – 7 - 6 pkt | |
| Błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznacznym stopniu komunikację. Błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów. Błędy interpunkcyjne. | | 5 – 4 - 3 pkt | |
| Niewłaściwy dobór słownictwa, liczne błędy gramatyczne, zakłócające komunikację. Liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów. Liczne błędy interpunkcyjne. | | 2 – 1 - 0 pkt | |

Uwaga: jeżeli praca jest niezgodna z tematem, nie podlega ocenie.

E. BIBLIOGRAPHIE (SELECTION)

Duverger Jean (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette
Nauczanie dwujęzyczne (2002), Języki Obce w Szkole. Numer specjalny (6/2002), Warszawa, CODN

- BAKER Colin, (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multicultural Matters.
- BEACCO Jean-Claude, (2001), « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », in: *Le Français dans le monde*, n° 314.
- BERTHOUD, A.-C., GAJO, L. ET C. SERRA (2005): «Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques» in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et D. Véronique *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris: PUF, 89-106.
- Cadre européen commun de référence pour les langues .- apprendre, enseigner, évaluer*, (2001), Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- CALVE Pierre (dir.), (1991), *L'immersion au Canada, Etudes de linguistique appliquée*, n° 82, Didier-Érudition.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, (1999), « Alternance des langues et construction des savoirs », dans *Cahiers du français contemporain*, ENS Fontenay/Saint-Cloud: CREDIF - (dir.), *Alternances des langues et apprentissages, Etudes de linguistique appliquées* » Didier-Érudition, 1997.
- CASTELLOTTI Véronique, (2001), *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International.
- CAVALLI Marisa, (2004), *Education bilingue et Plurilinguisme*, Didier, coll. « Langues et apprentissage des langues ».
- COSTE Daniel, HEBRARD Jean (dir.), (1991), *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*, *Le Français dans le monde*, « Recherches et Applications », Hachette-Larousse.
- COSTE Daniel, (1994), « L'enseignement bilingue dans tous ses états », in: *Aspects de l'enseignement bilingue, Études de linguistique appliquée*, n° 96, Didier-Érudition.« Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste », in: *Aspects de l'enseignement bilingue, Études de linguistique appliquée*, n° 96, Didier-Érudition, 1994.
- COYLE Doris, (2000), « Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue: une approche intégrée », dans *Une didactique des langues pour demain, Le Français dans le monde*,« Recherches et Applications ».
- CRANDALL, J.A. (red.) (1987), *ESL Through Content-Area Instruction*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- CUQ JEAN-PIERRE, GRUCA ISABELLE, (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CUQ JEAN-PIERRE (dir), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Clé International.
- CUMMINS. J. (1986), « Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education », in: J. Cummins & M. Swain (red.) *Bilingualism in education*, London: Longman.
- DALGALIAN Gilbert, (2000), *Enfances plurilingues*, L'Harmattan.
- DECKE-CORNILL. H. (1999), « Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft ». in: (VeuspracMche Mitteilungen aus *Wissenschaft und Praxis*, H.
- DEMARTY-WARZEE Jacqueline, (2000), « Formation pour l'enseignement bilingue »: de la langue de la discipline à la communication spécialisée », in: *Actualité de l'enseignement bilingue, Le Français dans le monde*, « Recherches et Applications ».
- DEPREZ CHRISTINE, (1994), *Les Enfants bilingues, langues et familles*, Didier.
- DOUDA, N. (1997), « Bilinguale Schule in Österreichs Nachbarstaaten ». in: *Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny*, Polen vom 03.03.1997 - 06.03.1997. Bundes-verwaltungsamt - Zentralstelle für Auslandsschulwesen.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

- DUVERGER J., (1994.), « On n'apprend à lire qu'une fois », dans *Revue internationale de pédagogie, CIEP (Centre international d'études pédagogiques)*, n° 2
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (éd.) (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- GAJO Laurent, (2001), *Immersion, Bilinguisme et Interaction en classe*, Didier, coll. « Langues et apprentissage des langues ».
- GAJO, L. & SERRA, C. (1999). De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines. Région autonome Vallée d'Aoste, Assessorat de l'Education et de la Culture, Surintendance aux Ecoles.
- _____ (2000a) Enseignement bilingue et apprentissage des mathématiques». *Etudes de linguistique appliquée* 120, p. 497-50_
- _____ (2000b) Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines: une expérience valdôtaine» in: P. Martinez et S. Pekarek, *Didactique et contact de langues, Notions en question 2*, Paris, Hatier.
- _____ (2000): «Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics» in: So, Daniel W.C. and Gary M. Jones (eds) *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Bruxelles: VUB Brussels University Press, 75-95.
- GREVE DE M, PASSEL VAN F. (1968). *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. Bruxelles-Paris: Edition Labor/Fernand Nathan.
- HAGÈGE Claude, (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Odile Jacob.
- HALIET. W. (1998). « The Bilingual Triangle », in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*.
- HAMERS Josiane F., BLANC Michel, (1983), *Bilinguisme et Bilinguisme*, Mardaga-
- LLUK. J. (2000). *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, zalozenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- LLUK. J. (2001), « Stand und Perspektiven bilingualer polnisch-deutscher Bildungseane In Polen », in: F. Gruzca (red.) *Tausend Jahre deutsch-poinische Beziebun-gen. Sprathe-Literatur-Kultur-Politik*, Warszawa
- JOHN-STEINER V. (1990). « Vers la compétence linguistique en pays étrangère dans une perspective vygotkienne » in: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère coordonné par Gaonac'h D.*, Paris: Hachette.
- KRECHEL. H. L. (1993). « Spracharbeit im Anfangsunterricht Erdkunde bilingual », in: *Der fremdsprachliche Unterrkht*.
- KURCZ I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*, War-szawa: Wydawnictwo Scholar
- LANCIEN Thierry, (2004), *De la vidéo à internet »: 80 activités thématiques*, Hachette.
- LIETTI Anna, (1994), *Pour une éducation bilingue*, Payot, coll. « Petite bibliothèque/Documents ».
- MACKEY William Francis, (1976), *Bilinguisme et Contact des langues*, Klincksieck.
- MASCH, N. (1998), « Zielsprache als Partnersprache » in: *Probtemy i możiivości nauczania dwujęzycznego w Polsce*. Dokumentacja konferencji w Krokowej
- MÜHLMANN, H., OTTEN, E. (1991). « Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion didaktisch-methodischer Probleme » in: *Die Neueren Sprachen* 90:1
- MÜLLER-SCHNECK. E. (2002), « Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w Nadrenii Pół.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponad-podstawowych ». in: M. Dakowska. M. OLPIIIISKA (red.) *Edukacja dwujęzyczna*. Warszawa.
- OTTEN, E., THURMANN. E. (1993). « Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht - Konzepte. Probleme und Lösungsversuche ». in: *Die Neueren Sprachen*, 92: 1/2.
- PFEIFFER. W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- PORCHER Louis, GROUX Dominique, (1998), *[Apprentissage précoce des langues*, PUF.
- PRZYBYLSKA-GMYREK. J. (1998). « Uwagi na temat doskonalenia organizacji nauczania w kiasach dwujęzycznych polskich liceów ogólnokształcących » in: *Języki Obce w Szkole* 1998

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

- PRZYBYLSKA-GMYREK. J. (1999). « O nauczaniu dwujęzycznym w reformowanym systemie oświaty », in: *Jezyki Obce w Szkole*
- PUREN CH., BERTOCCHINI P., CONSTANZO E., (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses
- PY BERNARD, (1990), « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Le Français dans le monde*, « Recherches et Applications ».
- SERRA, C. (1999a). Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire. *Travaux neuchâtelois de linguistique appliquée (TRANEL)* 30, 29-91.
- _____ (2002): «La construction des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'enseignement bilingue» in: *Former les enseignants des classes bilingues "français-langues secondes / langues régionales"*. Actes de l'université d'automne 2002. Académie de Starsbourg, IUFM d'Alsace. Site web: www.alsace.iufm.fr/connaître/cfeb/université_automne/tout_axe2.htm
- _____ (2003): «Construire des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'enseignement bilingue» in Mondada, L. et S. Pekarek *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi*, Tübingen und Basel: Francke, 147-156.
- SERRA, C. & GAJO, L. (1999). Enseignement des langues par immersion: quels profits pour les disciplines? *Babylonia* 4/99, 61-65.
- SIGUAN Miquel, MACKAY William Francis, (1986), *Éducation et Bilinguisme*, UNESCO, Delachaux et Niestlé.
- TABOURET-KELLER Andrée, (1990), « Le bilinguisme, pourquoi la mauvaise réputation? », in: *Migrants formation*, n° 83.
- TITONE Renzo, (1974), *Le Bilinguisme précoce*, Dessart, coll. « Psychologie et sciences humaines ». Université d'été du Centre international de Valbonne, *Objectifs, Méthodes et Perspectives de l'enseignement bilingue* (actes des travaux), ministère des Affaires étrangères et ministère de l'Éducation nationale,
- WODE, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von immersion und bilingualer Unterricht*, Ismaning: Heuber.
- WODE, H. (1998), « Bilingualer Unterricht im Schnittpunkt von Praxis und Forschung », in: *Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce*. Dokumentacja konferencji w Krakowie.
- YAICHE Francis, (1995), *Simulations globales, modes d'emploi*, Paris, Hachette.

* Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. CODN & Ambassade de France en Pologne.

E. INDEX

- acquisition**, 9, 10, 16, 17, 18, 64, 114
alternance, 10, 18, 19, 22, 23, 112, 113
analyse, 3, 18, 21, 22, 28, 48, 56
année « zéro », 9, 10, 14, 16, 66
apprentissage, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 23, 54, 62, 64, 66, 67, 112, 113
approche, 3, 7, 11, 16, 19, 20, 21, 43, 66, 112
bilingue, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 29, 34, 45, 46, 47, 48, 51, 54, 56, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 79, 112, 113, 114
bilinguisme, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 64, 66, 114
certification, 3, 11, 66
choix du français, 12
classe de langue, 16
collège, 9, 10, 13, 18, 20, 22, 40, 48, 56
compétence, 3, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 66, 67, 113, 114
connaissances, 9, 10, 12, 16, 20, 21, 35, 55, 59, 78
discipline, 3, 5, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 55, 63, 112
DNL, 3, 5, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 63, 64
encyclopédique, 9, 11, 20, 21, 27
enjeux, 1, 7, 43, 114
enseignement, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 45, 62, 64, 65, 66, 78, 79, 80, 112, 113, 114
entretiens semi-directifs, 5, 12
étrangère, 3, 9, 10, 17, 20, 23, 66, 112, 113, 114
filères bilingues, 2, 3, 5, 12, 26, 64
FLE, 3, 10, 12, 13, 23
FLM, 3, 10, 13, 21, 23
Formation, 3, 12, 51, 54, 59, 61, 62, 112
français, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 78, 79, 112, 114
grammaire, 16, 18, 66
horaire, 49, 57, 58
langue, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 40, 45, 55, 57, 62, 63, 64, 66, 78, 79, 80, 112, 113, 114
lycée, 9, 10, 14, 20, 21, 22, 40, 48
maternelle, 3, 9, 10, 112
modèle moyen, 9
modèle tardif, 9
multilinguisme, 67
objectifs, 3, 5, 11, 15, 18, 64
observations en classe, 5, 12, 15
plurilinguisme, 3, 12, 13, 17, 67, 112
pratique, 15, 18
recommandations, 3, 5, 67
recrutement, 11, 12, 49, 56
représentation, 11, 12, 16, 22, 66
représentations, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 23, 64
sections bilingues, 3, 5, 9, 10, 11, 13, 15, 22, 23, 26, 45, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 59, 66, 78

Les filières bilingues francophones se développent depuis 1991 dans les établissements secondaires polonais, grâce à l'engagement des équipes pédagogiques et à une coopération étroite entre le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et l'Ambassade de France en Pologne, et suscitent un intérêt croissant des familles comme des collectivités locales. La récente réforme du système éducatif polonais ainsi que l'extension du réseau des établissements bilingues créent de nouvelles conditions pédagogiques et institutionnelles et appellent une évolution des pratiques. Dans le cadre de cette réflexion, il est apparu nécessaire de dresser un état des lieux qui mettrait en valeur les atouts et les faiblesses du dispositif actuel : c'est pourquoi l'Ambassade de France a souhaité engager une démarche d'évaluation, en association avec le Ministère de l'Éducation Nationale. La conduite de cette évaluation a été confiée à M. Laurent Gajo, Directeur de l'École de Langue et de Civilisation Françaises de l'Université de Genève, en collaboration avec le CODN, Centre National de Formation Continue des Enseignants de Varsovie. La coordination du projet a été assurée par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France, avec le concours du CIEP, Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.